

Anri Vartiainen

Kouluhyvinvointia parantamassa

Hyveisiin pohjautuvan toimintamallin kehittäminen

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Sosionomi (AMK)

Sosiaalialan koulutusohjelma

Opinnäytetyö

22.9.2014

Tekijä(t) Otsikko Sivumäärä Aika	Anri Vartiainen Kouluhyvinvointia parantamassa Hyveisiin pohjautuvan toimintamallin kehittäminen 38 sivua + 0 liitettä 22.9.2014
Tutkinto	Sosionomi (AMK)
Koulutusohjelma	Sosiaalialan koulutusohjelma
Suuntautumisvaihtoehto	Sosiaaliala
Ohjaaja(t)	Lehtori Jyrki Konkka Lehtori Anna-Riitta Mäkitalo
<p>Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli kehittää toimintamalli, jonka avulla voidaan parantaa oppilaiden kouluhyvinvointia. Menetelminä opinnäytetyössä yhdistin The Virtues Project™ -toimintamallin ja sadutuksen. Yhdessä käytettynä nämä menetelmät lisäävät oppilaiden osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemuksia sekä kehittävät oppilaiden tunnetaitoja. Osallisuus, yhteisöllisyys ja tunnetaidot ovat hyvin merkittäviä tekijöitä kouluhyvinvoinnin kokemuksen kannalta. Uusi opetussuunnitelma on tällä hetkellä luonnosteltavana. Kyseisessä opetussuunnitelmassa korostuu erilaiset arvoperiaatteet, joiden toteuttamiseksi tullaan tarvitsemaan uusia välineitä, jollaiseksi tämä opinnäytetyö soveltuu. Opinnäytetyön työelämäkumppanina toimi ensimmäisen luokan opettaja, joka työskentelee pääkaupunkiseudulla noin 100 oppilaan alakoulussa. Koulu valikoitui opinnäytetyön yhteistyökumppaniksi sillä perusteella, että siellä on ollut jo muutamien vuosien ajan käytössä hyveisiin perustuva The Virtues Project™ -toimintamalli.</p> <p>Tämä opinnäytetyö on monimuotoinen. Työ koostuu kouluhyvinvointiin vaikuttavien tekijöiden ja työhön liittyvien käsitteiden määrittelystä, työssä käytettyjen menetelmien tarkemmista kuvauksista, opinnäytetyön prosessin kulusta sekä tekemistäni johtopäätöksistä. Tässä opinnäytetyössä suunniteltiin ja toteutettiin yhdessä työelämäkumppanin kanssa ensimmäisen luokan oppilaille oppitunteja, joiden sisällöt perustuivat hyveisiin, The Virtues Project™ -toimintamallin mukaisesti. Oppitunteja järjestettiin kerran kuukaudessa, viiden kuukauden ajan. Oppituntien jälkeen luokan oppilaat sadutettiin pareittain, aihesadutuksen keinoin. Sadutus valittiin tarinankeruun välineeksi, sillä se itsessään on osallisuutta lisäävä menetelmä. Sadutuksen lisäksi oppilaat kuvittivat omia tarinoitaan. Piirroksista ja saduista oppilaille tehtiin kirja.</p> <p>Johtopäätöksenä voidaan sanoa, että käsitteiden teorioihin ja luokan opettajan subjektiiviseen kokemukseen perustuen oppituntien sisällöt olivat oppilaita osallistavia, yhteisöllisyyttä lisääviä ja tunnetaitoja kehittäviä. Oppilaiden osallisuus lisääntyi siten, että heitä otettiin mukaan päätöksentekoon ja arviointiin sekä heidän mielipiteitään kuunneltiin ja huomioitiin. Yhteisöllisyys lisääntyi erilaisten ryhmätöiden ja vertaisilta saadun positiivisen vahvistamisen keinoin. Tunnetaitojen kehittymistä tuettiin oppituntien aiheiden, eli hyveiden muodossa sekä erilaisilla harjoituksilla. Opinnäytetyössä toteutettua toimintamallia voidaan hyödyntää laajemminkin kouluhyvinvoinnin parantamiseksi.</p>	
Avainsanat	The Virtues Project™, sadutus, kouluhyvinvointi

Author(s) Title Number of Pages Date	Anri Vartiainen Improving The School Wellbeing Developing A Model Based On Virtues 38 pages + 0 appendices 22 nd of September 2014
Degree	Bachelor of Social Services
Degree Programme	Social Services
Specialisation option	Social Services
Instructor(s)	Jyrki Konkka, Principal Lecturer Anna-Riitta Mäkitalo, Senior Lecturer
<p>The purpose of this thesis was to develop an operating model to improve wellbeing at schools. As methods I combined The Virtues Project™ -model and storycrafting. Used together these methods increase the experiences of participation and sense of community and also develop pupils' emotional skills. Participation, community and emotional skills are significant factors in wellbeing at schools. At the moment the new curriculum is being drafted. This new curriculum emphasizes different values that need new tools to be executed. The methods used in this thesis will suit as such tools. The work life partner for this thesis was a first grade teacher who works at the metropolitan area at a primary school that has approximately 100 pupils. This school was chosen to be the partner for this thesis based on their few years experience in using The Virtues Project™ -model.</p> <p>This thesis is a multiform study. The work consists of defining the factors that impact the wellbeing at schools and also the terms used in this thesis, more particular descriptions of the methods that were used, the progress of the process and the conclusions I have made. In this thesis lessons, based on The Virtues Project™ -model for the first grade pupils were planned and executed with work life partner. The lessons were held once a month, amounting to the total of five months. After the lessons, the pupils were storycrafted in pairs with the means of the theme storycrafting. Storycrafting was chosen as a way to collect tales because it is, as such, a method which increases participation. In addition, the pupils made drawings for their stories. From these materials, a book was made for the class.</p> <p>As a conclusion, it can be said that based on the theories in this thesis and the subjective experience of the teacher the lessons increased participation, sense of community and developed emotional skills. The participation of the pupils' increased for example by being involved in the decision making and evaluation, pupils' opinions were listened and respected. The sense of community can be seen as having increased by different types of group works and positive reinforcement that was given by peers. The development of emotional skills was supported with the themes of the lessons and different types of exercises. The model used in this thesis can be used more widely to improve wellbeing at schools.</p>	
Keywords	The Virtues Project™, Storycrafting, School Wellbeing

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Opinnäytetyön tarve ja tutkimukset kouluhyvinvoinnin osatekijöistä	2
2.1	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet	3
2.2	Hyvinvoinnin käsitteen määrittelyä	4
2.3	Koulun vaikutus lasten ja nuorten hyvinvointiin	6
2.4	Hyvä, paha koulu -tutkimus	8
3	Opinnäytetyön tavoitteet ja keskeiset käsitteet	11
3.1	Osallisuus	13
3.2	Yhteisöllisyys	16
3.3	Ryhmytyminen	17
4	Menetelmälliset lähtökohdat	18
4.1	Mikä on hyve?	18
4.2	The Virtues Project™ -toimintamalli	20
4.3	Sadutus	23
5	Oppituntien suunnittelu ja kulku	24
6	Yhteenveto ja johtopäätökset	31
7	Pohdinta	34
	Lähteet	37

1 Johdanto

Tämä opinnäytetyö sijoittuu kouluun. Tunteiden ja arvojen merkitystä pohditaan kasvatuksessa laajemminkin erityisesti nyt, kun perusopetuksen opetussuunnitelmaa ollaan uudistamassa. Uudessa syksyllä vuonna 2016 voimaan astuvassa opetussuunnitelmassa erilaiset arvot nostetaan tärkeään asemaan. Tämä opinnäytetyö tuo oman panoksensa meneillään olevaan arvokeskusteluun, sillä työn keskeisenä lähtökohtana on sen pohtiminen, miten kouluissa voitaisiin lisätä hyvinvointia puhumalla enemmän arvoista ja tunnetaidoista. Tässä työssä painotetaan itse prosessia, jonka tarkoituksena on luokan oppilaiden osallisuuden ja yhteisöllisyyden lisääntyminen sekä tunnetaitojen kehittyminen. Osallisuuden ja yhteisöllisyyden puuttumisella on tutkimusten mukaan negatiivisia vaikutuksia kouluhyvinvointiin. Oppilaiden tunnetaidoilla taas on suoraan vaikutusta luokan ryhmytymiseen, yhteisöllisyyteen ja koulukiusaamiseen. (Harinen–Halme 2012:12–13, 29–64; Nurmi–Ahonen–Lyytinen–Lyytinen–Pulkkinen–Ruoppila 2008: 104–106.)

Työni yhtenä lähtökohtana ovat toimineet Maailman terveysjärjestön 2009-2010 aikana tekemän kyselyn tulokset, joista on nähtävissä, mitkä tekijät vaikuttavat lasten kokemuksiin kouluhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Tutkitusti suomalaiset lapset menestyvät koulussa akateemisesti hyvin, mutta tuloksista käy ilmi lasten huono viihtyminen peruskoulussa (Harinen – Halme 2012). Yksi syy huonoon viihtymiseen on osallisuuden puuttuminen. Lapset kokevat, että heitä kuunnellaan, mutta ei oteta mukaan varsinaiseen päätöksentekoon, jolloin heidän osallisuutensa jää hyvin pinnalliselle tasolle. Myös yhteisöllisyyden kokemus on vahva tekijä lasten hyvinvoinnissa. Yhteisöllisyys ei synny itsestään, vaan se on aikaa vievä prosessi, jonka rakentumiseen koulussa tarvitaan kaikkien toimijoiden osallistumista. (Salovaara – Honkonen 2011: 11.)

Opinnäytetyöni on monimuotoinen työ, jossa työelämäkumppanina toimii eräs pääkaupunkiseudulla sijaitseva noin 100 oppilaan alakoulu ja sen ensimmäisen luokan opettaja. Ensimmäistä luokkaansa koulussa käy 22 oppilasta. Opinnäytetyöni prosessin tuotos on kirja, joka on tehty ensimmäisen luokan oppilaiden kanssa sadutusmenetelmää käyttäen. Koulussa on otettu käyttöön vuonna 2011 Linda Kavelin Popovin kehittämä The Virtues Project™ -menetelmä, joka on hyveisiin pohjautuva kasvatustall. Koulussa on kuukausittain vaihtuva hyve-sana, joka esitellään koko koulun oppilaille aamunavauksessa. Oppilaat pyrkivät osoittamaan tätä valittua hyvettä käy-

töksellään ja kuukauden lopuksi luokan oppilaat saavat äänestää oman luokkansa parhaiten ansioitunutta oppilasta. (Flores 2013.)

Työni tavoitteena on kehittää toimintamalli, jonka avulla voidaan lisätä lasten kokemaa osallisuutta ja yhteisöllisyyttä ja sitä kautta vaikuttaa kouluhyvinvoinnin paranemiseen. Tähän työhön osallistuneet ensimmäisen luokan oppilaat ovat syksyllä 2013 aloittaneet opintonsa ja alkaneet vähitellen muotoutua ryhmäksi. Opinnäytetyöni toteutus ajoittuu kevääseen 2014. Yhteisöllisyys on olennainen osa oppilaiden kokemaa turvallisuuden tunnetta, kouluhyvinvointia ja kiusaamisen ehkäisyä (Salovaara-Honkonen 2011:11–12). Itse oppituntien sisällön on tarkoitus lisätä oppilaiden kykyä tunnistaa ja sanoittaa erilaisia tunteita.

2 Opinnäytetyön tarve ja tutkimukset kouluhyvinvoinnin osatekijöistä

Opinnäytetyöni sai alkunsa työelämän tarpeesta. Vaikka suomalaiset lapset menestyvät kansainvälisissä kouluvertailuissa, tulee tulosten myötä esiin lasten huono viihtyminen peruskoulutasolla (Harinen – Halme 2012). Lasten koulussa viihtymiseen vaikuttavat monet eri tekijät, kuten rakenteellinen ympäristö, osallisuus, vertaisryhmän tuki, opettajien asenteet, yhteisöllisyys, turvallisuuden tunne, erilaisuuden hyväksyminen. Opinnäytetyössäni pohdin tarkemmin näitä oppilaiden hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä, sillä ne liittyvät olennaisesti siihen, miten koulussa voidaan lisätä lasten osallisuutta ja kuulluksi tulemistä.

Opinnäytetyöni vastaa osaltaan myös uuden opetussuunnitelman vaatimuksiin: kouluissa tullaan tarvitsemaan yhä enemmän tunnekasvatusta, joten tunnekasvatuksen opettamiseen tarvitaan lisää välineitä. Opetushallituksen (2012) luonnoksessa on kirjattu perusopetuksen yhdeksi tehtäväksi oppilaiden tunnetaitojen kehittäminen (Opetushallitus 2012: 6). Tässä työssä pohditaan menetelmää, jonka avulla voi opettaa ensimmäisen luokan oppilaita tunnistamaan, nimeämään ja ymmärtämään tunteita. Tunneiden oppimisessa on olennaista vuorovaikutus, josta saadun palautteen avulla lapsi peilaa omaa tärkeyttään. Vuorovaikutuksen avulla lapsi kehittää minäkuvaansa, itse-tuntoa, itsevarmuutta ja selviytymismekanismejaan. (Lane 2012: 3.)

2.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on laadittu vuonna 2004. Tässä voimassa olevassa opetussuunnitelmassa arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetuksen tulee edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Suunnitelmaan on myös kirjattu sekä fyysisen, että psyykkisen oppimisympäristön turvallisuuden tekijöitä, joita ovat muun muassa koulurakennus ja sen tilat, tarvittavat välineet, vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin vaikuttavat tekijät. Oppimisympäristön tulee tukea oppilaan kasvua ja oppimista. (Opetushallitus 2004: 5–7.)

Tällä hetkellä perusopetuksen opetussuunnitelmaa ollaan uudistamassa ja uusi suunnitelma on tarkoitus ottaa käyttöön vuonna 2016. Keskitän huomioni uuden opetussuunnitelman arvoperiaatteisiin, jotka ovat tällä hetkellä vielä luonnostelun alla, mutta sellaisenaan toteutuessa, liittyvät olennaisesti opinnäytetyöni sisältöön ja tarkoituksiin. Uuden opetussuunnitelman arvoperiaatteiksi on luonnosteltu muun muassa jokaisen lapsen ainutlaatuisuuden tunnistaminen ja oppilaan tukeminen kehityspsykologisista tehtävistä suoriutumisesta oppimisympäristössään. Arvoihin kuuluu myös oppimisympäristön turvallisuuden, yhteisöllisyyden ja kannustavuuden huomiointi lapsen oppimisen motivaatiota, luovuutta ja uteliaisuutta kasvattavana tekijänä. Hyvä vuorovaikutus luo lapselle edellytykset rohkeuteen ilmaista itseään ja omia mielipiteitään. Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä korostetaan kotien erilaisten arvojen ja kasvatustapojen kunnioittamisen sekä huomioimisen välineenä. Opetussuunnitelman luonnokseen on kirjattu perusopetuksen tehtävä, joka pitää sisällään oppilaan kasvun ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen. Suunnitelmassa tunnistetaan väistämätön konfliktien synty ja pyrkimys niiden selvittämiseksi eettisesti ja myötätuntoisesti, oppilaan rohkeus puolustaa hyvää on myös huomioitu. Perusopetuksen tulee kehittää oppilaiden kykyä ymmärtää arvoja, tunnetaitoja, pyrkimystä terveellisiin elämäntapoihin ja kauneudentajua. (Opetushallitus 2012: 5–6.)

Uuden opetussuunnitelman arvoperiaatteiden lisäksi keskitän huomioni Opetushallituksen luonnostelmaan, joka koskettaa peruskoulun ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden opetussuunnitelman perusteita. Tässä kohtaa on jälleen korostettava, että kyseessä on vasta luonnos. Toisaalta vaikka perusteisiin tulisikin joitain muutoksia, on

oletettavissa, ettei sisältö koskien arvoja ja perusopetuksen tehtäviä koe suuria muutoksia. Käsittelen tässä luonnoksen niitä osia, jotka koskettavat omaa opinnäytetyötäni. Luonnokseen on kirjattu, että ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden työtavoissa painotetaan muun muassa toiminnallisuutta, mielikuvituksellisuutta ja tarinallisuutta. Tärkeää on myös oppilaiden osaamisen kehittyminen siten, että se esimerkiksi tukisi ja lisäisi oppilaiden itsensä tuntemista ja kunnioittamista sekä minäkuvan kehittymistä. Luonnoksen mukaan koulun tulee varmistaa oppilaille vuorovaikutteinen yhteisö, jossa jokaisen ääni tulee kuuluviin. Ilmaisua ja vuorovaikutusta harjoitellaan erilaisten tilaisuuksien ja harjoitusten keinoin. Oppilaille luodaan mahdollisuuksia opetella kohtaamaan ja kohteilemaan ihmisiä ystävällisesti ja toimimaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Ilmaisua harjoitellaan pienten esitysten sekä muun muassa draaman, sadutuksen ja kuvallisen ilmaisun keinoin. Itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen hallintaan liittyy esimerkiksi positiivinen ja vahvistava palaute, yhteisten sääntöjen noudattaminen sekä hyvät tavat. Oppilaita ohjataan omien tunteiden tunnistamiseen ja oikeanlaiseen ilmaisuun, koko yhteisön hyvinvoinnin ja turvallisuuden huomioimiseen. (Opetushallitus 2014: 2–3.)

2.2 Hyvinvoinnin käsitteen määrittelyä

Suomalainen filosofi Georg Henrik Von Wright määrittelee etiikan kannalta olennaiset käsitteet kolmeen eri ryhmään. Ensimmäinen ryhmä ovat arvokäsitteet, joista tärkein on hyvän käsite. Toinen ryhmä ovat normatiiviset käsitteet, joihin kuuluvat esimerkiksi velvollisuus ja luvallisuus. Kolmas ryhmä ovat psykologiset käsitteet, joista von Wright käyttää myös nimitystä antropologiset käsitteet, sillä niillä tarkoitetaan ihmistä kokonaisuutena. Näiden kolmen ryhmän lisäksi on olemassa käsitteitä ja käsiteryhmiä, jotka asettuvat aiemmin mainittujen kolmen ryhmän väliin tai jotka liittyvät osaan tai kaikkiin ryhmiin olennaisesti. Näistä mainittakoon esimerkkinä hyveen käsite ja siihen liitettävät ominaisuudet kuten rohkeus ja kohtuullisuus. Nämä hyveet liitetään luonteenominaisuuksiin, joten ne ovat psykologisia käsitteitä. Toisaalta ne ovat oikeita tapoja toimia ja ovat näin ollen yhteydessä normatiiviseen käsitteeseen. Hyveet voidaan myös mieltää arvoiksi, sillä niihin yhdistetään käänneiskäsitteet: hyvä ja paha, hyveellinen ja paheellinen. (von Wright 2001: 30–32.)

Von Wright siis liittää hyvän arvokäsitteeksi. Teoksessaan Hyvän muunnelmat (englanninkielinen alkuteos *The Varieties of Goodness* ilmestyi vuonna 1963) von Wright jakaa hyvän kuuteen eri osaan, eli muunnelmaan. Näitä muunnelmia ovat: 1.) instru-

mentaalinen eli välineellinen hyvä, 2.) tekninen hyvä, 3.) terveydellinen hyvä, 4.) hyödyllinen eli utilitaarinen hyvä, 5.) hedoninen hyvä ja 6.) ihmisen hyvä eli moraalinen hyvä. (von Wright 2001: 34–38.)

Instrumentaalinen hyvä kertoo jonkin ominaisuudesta, kuten esimerkiksi hyvä kello tai hyvä auto. Teknisellä hyvällä tarkoitetaan toimintaa tai taitoa. Jokin on hyvä jossakin, esimerkiksi juoksija on hyvä juoksemaan. Juoksija voi olla hyvä luonnostaan, mutta hänen on harjoitettava, jotta pystyy erottumaan muista. Terveydellisellä hyvällä tarkoitetaan kehon elimiä ja kykyjä, kuten esimerkiksi hyvä näkökyky ja hyvä muisti. Utilitaristisella hyvällä tarkoitetaan jotakin edullista, suosiollista tai hyödyllistä jonkin päämäärän saavuttamisen kannalta, esimerkiksi hyvä tilaisuus tai hyvät uutiset. Hedonistisella hyvällä tarkoitetaan nautintoa tai mielihyvää, jonka yksilö kokee, esimerkiksi hyvä päivällinen tai hyvä loma. Moraalisella hyvällä, eli ihmisen hyvällä, tarkoitetaan sitä, että ihminen tai hänen tekonsa on hyvä. Teko kohdistuu yleisesti ottaen johonkin ja se tehdään hyvän motiivin tai tarkoituksen vuoksi. (von Wright 2001: 34–38.)

Olennaisin von Wrightin Hyvän muunnelmista tämän työn kannalta on ihmisen hyvä eli moraalinen hyvä. Kun sanaa hyvä määritellään substantiivin muodossa, suomen kielelle tai englannin kielelle ei ole olemassa von Wrightin mukaan saksankielisen *das Wohl*-sanan kaltaista selkeää käännöstä. Läheisimmin samaa asiaa kuvaavat suomenkielen sana *hyvinvointi* ja englannin kielen sana *wellbeing* tai vaihtoehtoisesti *welfare*. Ihmisen voidaan sanoa voivan hyvin, jolla usein tarkoitetaan sitä, että kyseinen yksilö on terve tai hänellä on kaikki asiat kunnossa. Voidaan myös sanoa, että ihmisellä menee hyvin, hän on onnellinen, jolloin tarkoitetaan sitä, että kyseinen yksilö on terve ja hänen elämässä on positiivisia Aspekteja. Näin ollen von Wright liittää hyvinvoinnin osatekijöiksi hyvän kunnon (terveyden näkökulmasta) ja onnellisuuden. (von Wright 2001: 36, 147–148.)

Hyvinvointi yksilön päämääränä on kyseenalainen, sillä päämäärä tarkoittaa yleisesti sitä, että jotakin tapahtuu, kun päämäärään päästään. Hyvinvoinnin voidaan kuitenkin toisinaan katsoa olevan yksilön toiminnan välillinen tai epäsuora päämäärä. Tällöin yksilö tekee jotakin, koska se on hyväksi itselle tai koska sen tekemättä jättäminen olisi pahaksi itselle. Toiselle ihmiselle tehtävä hyvä sen sijaan on yksilön välillinen päämäärä, tällöin yksilön toiminnan motiivina on toisen hyvä. Toisaalta tätä motiivia voi ohjata itsekeskeisyys. Von Wright mainitsee välillisestä päämäärästä esimerkin isännästä, joka pyrkii edistämään palvelusväkensä hyvinvointia, sillä isäntä uskoo sen lisäävän

työmotivaatiota ja tehokkuutta. Moraalisen velvollisuus käsitteen mukaan ihmisen tulisi suhtautua asettamalla toimintansa päämääräksi toisen tai yhteisön hyvä. Tällöin yksilön toiminta on vailla oman edun tavoittelua ja yksilö pyrkii oikeudenmukaisuuteen. (von Wright 2001: 153–154, 324–330.)

Hyvinvointia ja sen tarkoitusta voidaan myös kuvata yhdysvaltalaisen psykologi Abraham Maslowin tarvehierarkian keinoin. Maslow kuvaa tarvehierarkiaansa pyramidin avulla. Pyramidin portaat lähtevät psyko-fysiologisista tarpeista, käyden läpi turvallisuuden tarpeet, sosiaaliset tarpeet (yhteenkuuluvuus, rakkaus), arvonannon tarpeet, päättyen lopulta itsensä toteuttamisen tarpeeseen. Psyko-fysiologiset tarpeet kattavat Maslowin mukaan muun muassa ruoan, juoman ja unen. Turvallisuuden tarpeet kattavat taas perheen, terveyden ja omaisuuden. Sosiaaliset tarpeet koostuvat ystävydestä, perheestä ja seksuaalisesta kanssakäymisestä. Arvonannon tarve koostuu itsetunnosta, saavutuksista ja toisten arvostuksen saamisesta. Itsensä toteuttamisen tarpeet taas koostuvat moraalista, luovuudesta ja ongelmanratkaisutaidoista. (Maslow, Abraham 1970: 35–46.)

Toisaalta hyvinvointia kuvaamaan voidaan käyttää suomalaisen sosiologi Erik Allardtin mallia. Allardt on katsonut hyvinvoinnin kokonaisuuden käsittävän kolme perusluokkaa, joita ovat elintaso (*having*), yhteisyyssuhteet (*loving*) ja itsensä toteuttamisen muodot (*being*). Jokainen luokka pitää sisällään useampia osatekijöitä, jotka mahdollistavat yksilön perustarpeiden tyydyttymisen. Elintason osatekijöitä ovat tulo- ja asumisen tasot, työllisyys, koulutus ja terveys. Yhteisyyssuhteiden osatekijöitä ovat perheyhteisyys, ystävyysuhteet ja paikallisyhteisyys. Itsensä toteuttamisen osatekijöitä ovat arvonanto, korvaamattomuus, poliittiset resurssit ja mieluisa vapaa-ajan toiminta. (Allardt 1976: 32, 38, 50.)

2.3 Koulun vaikutus lasten ja nuorten hyvinvointiin

Maailman terveysjärjestö on tutkinut kouluikäisten lasten terveyskäyttäytymistä kansainvälisesti vuodesta 1983, luoden tietopohjaa, joka kuvaa sellaisia tekijöitä ja asioita, joilla on merkitystä lasten ja nuorten terveydelle ja hyvinvoinnille. (WHO 2012: XVI.)

Tarkastelen WHO:n vuosien 2009 ja 2010 aikana teettämää kyselyä, jonka metodina on käytetty ositettua ryväotantaa 11-, 13- ja 15-vuotiaista lapsista maailmanlaajuisesti. Kyselyyn osallistuneille lapsille esitettiin muun muassa kouluhyvinvointiin liittyviä kysy-

myksiä, joiden vastausten tulkintaan aion keskittyä. Kyselyn vastaukset liittyvät olennaisesti opinnäytetyöni teoriaan, jossa perustelen turvallisen ja yhteisöllisen oppimisympäristön merkityksellisyyttä lapsen hyvinvoinnille ja kehitykselle.

WHO:n selvityksessä kouluun liittyen lapsilta kysyttiin seuraavia asioita: kokee pitävänsä koulusta paljon, kokee menestyvänsä koulussa, kokee tuntevansa painetta suoriutua koulutyöstä ja kokee, että luokkatoverit ovat kilttejä ja avuliaita. Kysymykset olivat olettamien muodossa, joihin vastausvaihtoehtoina olivat ”olen täysin samaa mieltä”, ”olen täysin eri mieltä” tyypiset valinnat. Näiden vastausten avulla on lasten terveyteen ja hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä voitu tulkita. (WHO 2012: 45–60.)

Koulunkäynti ajoittuu lasten elämässä kriittisten kehitystehtävien ajanjaksoon ja vaikuttaa näin ollen lapsen minäkuvan ja itsetunnon kehittymiseen sekä terveyskäyttäytymiseen. Näillä asioilla nähdään olevan suora vaikutus lapsen tulevaisuuden terveydentilaan ja yleiseen tyytyväisyyteen elämässä. Myönteisen kokemuksen koulusta katsotaan siis olevan hyvinvoinnin ja terveyden voimavara ja negatiivisen kokemuksen taas saattavan muodostua riskitekijäksi, vaikuttaen epäsuotuisasti lapsen henkiseen ja fyysiseen terveyteen. (WHO 2012: 45–48.)

Oppilaan koulumenestykselle näyttäisi olevan merkitystä vertaissuhteilla, koulun rakenteilla ja opettajan asenteilla. Myönteisessä mielessä edellä mainitut tekijät tukevat oppilaan saavutuksia ja auttavat vastustamaan terveydelle haitallisten toimintojen omaksumista sekä edistävät henkisen hyvinvoinnin ja mielenterveyden ylläpitämistä. (WHO 2012: 49–52.)

Paineet koulutyöstä vaikuttavat negatiivisessa mielessä lapsen oppimiskykyyn. Lisäksi paineen kokemisella on muita vaikutuksia lapsen yleiseen hyvinvoinnin kokemukseen ja terveydentilaan. Painetta kokevat lapset ovat useammin alttiita terveydelle haitalliseen käytökseen (tupakointi ja alkoholinkäyttö), kokevat useammin olevansa sairaina (päänsärky ja vatsakipu) ja kärsivät psyykkisistä oireista (kireys ja jännittyneisyys). Paineen tunne lisää lapsen epätyytyväisyyttä elämäänsä. Koulutöiden aiheuttaman paineen tunteen suojaavia tekijöitä ovat luokassa vallitseva ilmapiiri, opettajan, luokkatovereiden ja vanhempien tuki, joilla voi olla suoria tai epäsuoria vaikutuksia lapsen kokemukseen koulun vaativuudesta. (WHO 2012: 53–56.)

Ikätoverit ja varsinkin luokkatoverit ovat tärkeä osa lapsen sosiaalista verkostoa. Luokkatovereiden tuki lisää oppilaan yhteenkuuluvuuden tunnetta. Jos tällaista kokemusta ei synny ja oppilas kokee olevansa vailla muiden tukea, se voi muodostua valtaiseksi taakaksi. Luokkatovereiden tuki on moniulotteinen käsitys, jonka vaikutukset ulottuvat oppilaan kokonaisvaltaiseen näkemykseen koulusta. Tällä tarkoitetaan yleistä koulutyytyväisyyttä, opiskelumotivaatiota, koetun stressin määrää ja koulukiusaamista. Luokkatovereilta saatu tuki voi tasoittaa negatiivisia kokemuksia, kuten kiusatuksi tulemistä tai koulumenestyksen tasoa. Luokkatovereilta saatu vähäinen tuki liitetään somaattiseen oireiluun, kuten vatsa- tai pääkipuun. Luokkatovereiden vähäisen tuen saamisella saattaa olla vaikutuksia myös lapsen tupakoinnin ja alkoholinkäytön yleisyyteen. (WHO 2012: 57–60.)

2.4 Hyvä, paha koulu -tutkimus

Kuten aiemmin toin esiin, suomalaiset lapset menestyvät koulussa hyvin akateemisesti, mutta koulussa viihtymisen taso on huono. Tämän seurauksena YK:n lasten oikeuksien komitea suositteli Suomelle 2011 asian tarkempaa selvittämistä. Suomen UNICEF yhdessä opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa tuotti tutkimuksen Hyvä, paha koulu peruskoulua käyvien oppilaiden kouluhyvinvoinnista.

YK:n lapsen oikeuksien komitea suositteli 2011, että Suomessa painotettaisiin enemmän lasten kouluhyvinvointia, selvitettäisiin syitä huonoon koulussa viihtymiseen ja kiinnitettäisiin aiempaa enemmän huomiota lasten mielipiteisiin ja niiden huomioimiseen. Suomessa lapsen oikeuksien sopimuksen artiklan 29 (velvoitukset koulutuksen tavoitteista) tulisi olla tarkemmin noudatettuna. YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen (1989) artiklaan 29. on kirjattu seuraavia asioita:

Sopimusvaltiot ovat yhtä mieltä siitä, että lapsen koulutuksen tulee pyrkiä:

- a) lapsen persoonallisuuden, lahjojen sekä henkisten ja ruumiillisten valmiuksien mahdollisimman täyteen kehittämiseen;
- b) ihmisoikeuksien ja perusvapauksien sekä Yhdistyneiden kansakuntien peruskirjan periaatteiden kunnioittamisen kehittämiseen;
- c) kunnioituksen edistämiseen lapsen vanhempia, omaa sivistyksellistä identiteettiä, kieltä ja arvoja, lapsen asuin- ja synnyinmaan kansallisia arvoja sekä hänen omastaan poikkeavia kulttuureita kohtaan;
- d) lapsen valmistamiseen vastuulliseen elämään vapaassa yhteiskunnassa ymmärryksen, rauhan, suvaitsevaisuuden, sukupuolten välisen tasa-arvon ja kaikkien kansakun-

tien, etnisten, kansallisten ja uskonnollisten ryhmien sekä alkuperäiskansoihin kuuluvien henkilöiden välisen ystävyyden hengessä;

e) kunnioituksen edistämiseen elinympäristöä kohtaan.

YK:n lapsen oikeuksien komitean esitysten johdosta Suomen UNICEF yhteistyössä opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa tuotti tutkimuksen Hyvä, paha koulu. Tutkimusta veti Nuorisotutkimusverkosto ja tutkimuksen tekijänä oli sosiologi Päivi Harinen. Tutkimuksen perustaksi otettiin YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen artikla 29, joka oli aivan uusi perspektiivi tällaista tutkimusta tehtäessä. (Harinen – Halme 2012: 3–4.)

Hyvä, paha koulu -tutkimus on ensimmäinen suomalaisten peruskoululaisten kouluhyvinvointia tutkiva kokonaisanalyysi. Tutkimuksen pääaineisto muodostuu kansainvälisistä vertailututkimuksista, kansallisista tilastollisista analyyseistä ja selvityksistä, tutkimuksista, jotka pohjautuvat koululaisten haastatteluihin sekä arkea koulussa ja koulun vuorovaikutussuhteita jäsentävistä tutkimuksista. Tutkimuksen kohteeksi on otettu peruskoulu, sillä kansainväliset tutkimukset, joihin huomiota kiinnitetään, ovat toteutettu peruskoulutasolla. Ala- ja yläkoulun tutkiminen on olennaista, sillä koulunkäynnin olemus ja ihmissuhteet kokevat muutoksia alakoulusta yläkouluun siirryttäessä, vaikuttaen olennaisesti lasten näkökulmiin koulusta. Koulua voidaan luonnehtia lasten kannalta huomattavaksi arjen toimintaympäristöksi, sillä lapset viettävät koulussa suuren osan viikostaan. Lapsille koulu on sekä sosiaalinen että yksilöllinen kokemus, vertaisten ja eri sukupolvien kohtaamispaikka. Koulussa tiedollisen oppimisen lisäksi lapset läpikäyvät elämänsä psykologisia ja kasvuun liittyviä muutosvaiheita. (Harinen – Halme 2012: 4, 9–10.)

Suomalaisten lasten kouluhyvinvointiin vaikuttavat useat eri tekijät, joita on tutkimuksessa tarkasteltu. Kouluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ovat turvattomuuden kokemus, johon voidaan liittää kuuluvaksi pelko, pahin on yksin jäämisen pelko. Kouluhyvinvointiin vaikuttavat myös väkivallan kokemukset, joihin kuuluvat koulukiusaaminen, seksuaalinen häirintä, fyysinen- ja psyykkinen väkivalta. Koulun huonolla fyysisellä ympäristöllä, johon kuuluvat tilat, välineet, kouluympäristö ja ruoan laatu on myös vaikutusta kouluhyvinvoinnin kokemukseen. Näiden lisäksi turvattomuuden kokemukseen vaikuttaa koulussa huono kuri ja järjestys, jolla tarkoitetaan opettajan auktoriteettiaseman ja kunnioituksen vähenemistä. Edellä mainitulla tekijällä on myös vaikutus ilmapiiriin koulussa, joka on toinen kouluhyvinvoinnin tekijä. Huonolla ilmapiirillä tarkoitetaan tutkimuksessa lasten kokemaa huonoa työrauhaa, vertaistuen puutetta sekä yhteisöllisyyden puutetta. Kolmas kouluhyvinvoinnin tekijä on osallisuuden puute. Tällä tarkoite-

taan suomalaisessa koulumaailmassa vallitsevaa käsitystä, jonka mukaan opettajat ovat asiantuntijoita, eivätkä lasten kanssa yhteistyötä tekeviä. Osallisuuden puuttumiseen liitetään myös itsensä toteuttamisen puuttuminen. Neljäntenä tekijänä kouluhyvinvoinnin kannalta nähdään oikeudenmukaisuuden puuttuminen, jolla tarkoitetaan tiettyjen yhteiskuntaluokkien suosiminen opetussuunnitelmissa sekä yhdenvertaisuuden puuttuminen. Usein vaikeinta kouluun sopeutuminen on pojille, työväenluokan ja etnisten vähemmistöjen edustajille. Kouluhyvinvointiin vaikuttava viides tekijä on vertaissuhteet, niin hyvässä kuin pahassakin. Kuten aiemmin kävi esiin, lasten peloista suurin on yksinäjämisen pelko. Kuudentena tekijänä on lasten kokema kuormittuneisuus. Tähän kuuluu negatiivisesti itsensä määrittely, joka liittyy suoraan hyvinvointiin ja viihtymiseen koulussa. Itsensä hyvin koulussa menestyviksi arvioivat oppilaat myös viihtyvät koulussa paremmin. Seitsemäs kouluhyvinvoinnin tekijä on oppilaiden ja opettajien väliset suhteet, jotka suomalaiset oppilaat kokevat etäisiksi. Oppilaiden mielestä opettajat eivät ole kiinnostuneita heidän voinnistaan. Opettajien ja oppilaiden välillä vallitsee myös luottamuspuula, eivätkä oppilaat halua kertoa opettajille asioistaan. Kahdeksantena tekijänä on vanhempien ja koulun välisen yhteistyön puuttuminen. Vanhemmilla ei juuri-kaan ole mahdollisuuksia vaikuttaa esimerkiksi koulun työskentelytapoihin, lukujärjestyksiin tai sääntöihin. (Harinen – Halme 2012: 12–13, 29–64.)

Hyvä, paha koulu -tutkimuksen vertailutuloksissa on havaittavissa eroja kansallisten ja kansainvälisten tutkimusten välillä. Kansallisten tutkimusten perusteella Suomen tilanne ei näytä niin pahalta, kuin kansainvälisten tutkimusten perusteella. Kansallisten tutkimustulosten perusteella 2000-luvun aikana suomalaisten lasten koulusta pitäminen on suuntautunut kohti myönteisempää. Lasten, jotka sanovat pitävänsä koulusta paljon, määrä on kasvanut. Toisaalta myös lasten määrä, jotka sanovat, etteivät pidä koulusta lainkaan on yhtäläillä kasvanut. Kansainvälisistä tutkimuksista käy ilmi, että suomalaisista alakoululaisista 20 % pitää koulusta paljon, yläkouluikäisten keskuudessa vastaava luku on enää 12-13 %. Tutkitusti Suomessa tytöt pitävät koulusta enemmän, kuin pojat ja alakouluikäiset oppilaat pitävät koulusta enemmän, kuin yläkouluikäiset. Kansainvälisen tutkimuksen mukaan koulumenestyksellä ja aikomuksella hakeutua lukioon, jolla tarkoitetaan mielenkiintoa kouluttautua, on selkeä yhteys koulusta pitämiseen. Kansainvälisten tutkimusten tuloksiin tulee kuitenkin suhtautua kriittisesti, sillä vastaukset tiettyihin kysymyksiin ovat hyvin kulttuuri- ja asennesidonnaisia. Suomessa vallitsee esimerkiksi yleisesti ottaen kriittinen suhtautuminen kaikkeen yhteiseen, opettajien ja oppilaiden etäiset välit on tulkittu kulttuurissamme tarkoittamaan, että lapset eivät koe tarvitsevänsä aikuisia. (Harinen – Halme 2012: 14–15, 66–67.)

Koska osallisuuden käsite on työhöni olennaisesti liittyvä, paneudun Hyvä, paha koulu -tutkimuksen osallisuutta tarkastelemaan osioon. Oppilailla ei ole kouluissa mahdollisuutta vaikuttaa heitä itseään tai koulunkäyntiä koskeviin asioihin, kuten esimerkiksi lukujärjestykseen, koulupäivän pituuteen tai koulun varusteisiin. Tämän johdosta voidaan sanoa, että osallisuuden puuttuminen vaikuttaa oppilaiden mielenkiintoon koulunkäyntiä kohtaan. Samalla saattaa olla niin, että oppilaat etsivät mielenkiintonsa koulunkäyntiin jostain muualta, kuin itse opiskelusta. Tutkimuksen mukaan yksi vaikuttava tekijä oppilaiden osallisuuden vähyyteen saattaa olla aikuisten asenne, ajattelutapa ja pelko oman aseman menetyksestä. (Harinen – Halme 2012: 43.)

Hyvä, paha koulu -tutkimuksen johtopäätöksissä todetaan hyvinvoinnin ja viihtyvyyden olevan monen tekijän summa. Oppilaiden hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa vuorovaikutus- ja olosuhteet sekä koulun fyysinen ympäristö. Näin ollen kouluviihtyvyyden edistämiseksi tarvitaan eri tahojen (koti, koulu, päätöksenteko) yhteistyötä. Tutkimuksen mukaan koulussa viihtymättömien oppilaiden elämään liittyy muunkinlaisia problematiikkaa ja viitteitä huono-osaisuudesta. Oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseksi tuleekin tehdä työtä kokonaisvaltaisesti. Hyvinvointia vaarantavien ja uhkaavien sekä hyvinvointia parantavien tekijöiden tunnistaminen on tie kohti hyvinvoivaa koulua. (Harinen – Halme 2012: 65–66, 70.)

Hyvä, paha koulu -tutkimuksen perusteella suositellaan kouluviihtymisen ja hyvinvoinnin edistämiseksi YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen käyttöönottamista kouluihin toiminnan kehykseksi. Toiseksi suositellaan oppilaiden osallisuuden lisäämiseksi ja mielipiteiden kuulemiseksi konkreettiset mahdollisuudet. Oppilaiden mielipiteiden tulee olla yhtä tärkeässä asemassa, kuin koulussa toimivien aikuisten. Kolmanneksi suositellaan, että opettajien ja oppilaiden välisiä suhteita kehitetään tietoisesti kohti luottamuksellisuutta ja avoimuutta. Neljänneksi oppilaat tulee ottaa mukaan kouluympäristön (rakenteet, piha, ruokailu) suunnitteluun. Viidenneksi suositellaan asennemuutosta, joka tulee lähteä aikuisista. Positiivinen asennoituminen koulua kohtaan ”välttämättömän pahan” sijaan, voi vaikuttaa kouluhyvinvointiin ja positiivisten mielikuvien syntyyn. (Harinen – Halme 2012: 71–72.)

3 Opinnäyteyön tavoitteet ja keskeiset käsitteet

Opinnäytetyöni tavoitteen kautta oli tarkoitus käydä läpi ja syventää lasten ymmärrystä ennalta valittuihin hyve-sanoihin liittyen, oppilaita osallistavilla menetelmillä opetustuntien aikana. Hyve-sanojen oli tarkoitus kehittää oppilaiden ymmärrystä erilaisista tunteista, niiden tunnistamisesta ja nimeämisestä. Yhteistyökoulu kuuluu KiVa koulu -ohjelmaan, jonka puitteisiin on opetussuunnitelmassa varattu aikaa yksi tunti kuukaudessa. Yhdistin KiVa koulu -ohjelman sisältöä ja hyve-sanoja suunnitelmassa ja tuottaessa ensimmäisen luokan oppilaille opetustunteja. Opetustunneilla hyve-sanoihin perehtymisen jälkeen oppilaat tuottivat sadutuksen keinoin hyve-sanaan perustuvan tarinan. Tarinoita tuotettiin pareittain, yhden oppilaan poissaolon takia tarinoita syntyi 10 kappaletta, alun perin suunnitellun 11 sijaan. Tarinan lisäksi oppilaat tuottivat kuvitukset omiin töihinsä kuvaamataidontuntien aikana.

Ensimmäisen luokan oppilaat elävät kehityspsykologian mukaisesti keskilapsuuden aikaa, jonka katsotaan alkavan kuuden tai seitsemän vuoden iästä ja jatkuvan kahteentoista ikävuoteen saakka. Keskilapsuus on siirtymävaihe, johon kuuluu biologisen ja kognitiivisen kehityksen mukana tuomat mahdollisuudet. Keskilapsuus mahdollistaa huomattavasti itsenäisempää toimimista sekä vastuun kantamista omista tekemisistä, kuin aiemmat kehityspsykologiset vaiheet. (Nurmi ym. 2008: 70–72.)

Tunteet ovat tärkeässä asemassa ihmisten välisissä kanssakäymisissä. Vuorovaikutuksessa ihminen tarkastelee toisen ihmisen tunteita ja vastaa niihin. Tunteet voivat vaikuttaa yhteisöjen olemassaoloon ja säilymiseen. Jokaisen yksilön kokemus koulusta ja omasta luokasta pohjautuu tunteisiin, joita ne yksilössä herättää. Tunteiden säätelykyky on olennainen taito esimerkiksi ristiriitatilanteiden selvittämisessä. Yksilön kielellinen kehitys voi auttaa ristiriitatilanteissa, toisaalta kielellistä kehitystä voidaan käyttää aggression ilmaisuun. Tunteiden säätelyn kannalta olennaista on yksilön toiminnan ja itsehillinnän ja -hallinnan kehittyminen, kyky empatiaan ja sosiaaliset taidot. Tunteiden säätelyllä ei tarkoiteta erilaisten tunteiden huomiotta jättämistä vaan taitoa prosessoida tunteita niin, että yksilön toimintakyky ja tasapaino säilyy erilaisissa tilanteissa. Erityisesti negatiivisten tunteiden hallinta on olennainen taito yhteiskuntaan sopeutumisen kannalta. (Nurmi ym. 2008: 104–106.)

Opinnäytetyössäni esiintyy erilaista käsitteistöä, erityistä huomiota ja painoarvoa saavat käsitteet osallisuus ja yhteisöllisyys. Osallisuuden merkitystä perustelen kansallisten ja kansainvälisten kouluviihtyvyytutkimusten tuloksiin, joiden perusteella suomalaisten lasten viihtymiseen ja hyvinvointiin koulumaailmassa vaikuttaa olennaisesti

osallisuuden puuttuminen. Yhteisöllisyyden käsite taas liittyy merkityksellisesti lasten kokemukseen turvallisesta ympäristöstä. Turvallinen ympäristö auttaa lapsen itsetunnon, minäkuvan, itsevarmuuden ja selviytymismekanismien kehitystä (Lane 2012: 3). Turvallisessa ympäristössä myös syntyy vuorovaikutussuhteita ja rakentuu luottamuksellisuuden kokemus. Osallisuuden ja yhteisöllisyyden käsitteiden lisäksi on ryhmän muodostumisella ja ryhmän dynamiikalla merkitystä lasten kokemukseen turvallisuudesta, hyväksytyksi ja huomioiduksi tulemisesta, käsittelen ryhmän merkitystä edempänä.

3.1 Osallisuus

Osallisuuden käsitettä on kuvattu monin eri tavoin. Juha Hämäläinen (1999: LIITE 1.) esimerkiksi määrittelee osallisuuden sosiaalipedagogiikan käsitteenä, jolla hän tarkoittaa subjektin, eli yksilön ja yhteiskunnan välistä suhdetta. Osallisuus merkitsee subjektin edellytyksiä luoda suhteita eri elämänvaiheissa, elämän kvaliteetin ja kontrollin kannalta olennaisiin yhteiskunnan infrastruktuureihin, instituutioihin ja kulttuuriin. Hämäläinen katsoo osallisuuden olevan essentiaalinen osa elämänhallintaa, jota ilman ei yhteiskunnallinen subjektius voi kasvaa. Kiilakoski, Gretscher ja Nivala määrittelee osallisuuden ja sen edistämisen pitävän sisällään erilaisia käsitteitä, kuten mukaan kuuluminen, mukana oleminen ja vaikuttaminen, yhteisöllisyys, demokratiaan kasvaminen ja kasvattaminen, valtautuminen ja voimaantuminen. Kiilakoski ym. katsovat osallisuuden käsitteen tarkoittavan myös esteiden poistamista, olevan syrjäytymisen vastakohta sekä ennaltaehkäisevää ja korjaavaa toimintaa. Osallisuuden edistäminen on oleellista lasten ja nuorten hyvinvoinnin kannalta. (Kiilakoski, Gretscher, Nivala 2012: 5–6.)

Osallisuudella lasten ja nuorten kohdalla tarkoitetaan mahdollisuutta vaikuttaa omaan lähiympäristöön, itseä koskevaan päätöksentekoon ja itseä koskeviin asioihin. Osallisuus lisää lapsen itsetuntoa ja uskoa omiin taitoihin. Lasten osallisuus lisää myös heidän motivaatiotaan, sillä osallistuessaan lapset ovat saaneet itse olla mukana suunnittelemassa esimerkiksi toimintaa, käytäntöä tai yhteisiä sääntöjä. (Salovaara – Honkonen 2011: 69.) Theobald, Danby ja Ailwood ovat määrittäneet lasten osallisuuden tärkeimmäksi tekijäksi sen, että lapsi nähdään kykenevänä, vuorovaikutteisena subjektina, joka pystyy osallistumaan päätöksentekoon itseä koskevissa asioissa. Lasten osallisuus ei myöskään täyty pelkästään sillä, että heitä kuullaan. Lasten tulee kokea, että asioihin todella tartutaan ja heillä tulee olla oikeus olla mukana viimekäden päätöksissä. (Theobald, Danby, Ailwood 2011: 20.)

THL määrittelee lasten osallisuuden tarkoittavan mahdollisuutta tulla kuulluksi, joka antaa lapselle kokemuksen hänen mielipiteensä arvostamisesta. Lapsen osallisuudella tarkoitetaan myös sitä, että lapsi saa tarvittavasti tietoa ja hänellä on oikeus olla mukana häntä koskevissa suunnitelmissa, päätöksenteossa ja ratkaisuisissa. Lapsella tulee myös olla oikeus ilmaista oma mielipiteensä ja vaikuttaa itseä koskeviin asioihin. (THL 2014.)

Pelastakaa Lapset ry määrittelee lapsen osallisuuden koostuvan lapsen mahdollisuuksista osallistua, jota aikuisen tulee omalla toiminnallaan edistää, lapsen osallistumisesta ja lapsen henkilökohtaisesta kokemuksesta osallistujana. Lapsen osallisuuden lisäämiseksi on liitetty seuraavia tekijöitä: työskentelyn tulee olla avointa, osallistuminen vapaaehtoista, ympäristö lapsiystävällinen, tasavertainen mahdollisuus osallistua ja lasten osallistuminen suunnitteluun, toteutukseen sekä arviointiin mahdollistettava. (Pelastakaa Lapset ry 2014.)

YK:n lastenoikeuksien sopimuksen (1989) artikla 12 käsittelee lapsen osallisuutta. Artiklaan on kirjattu, että lapsi, joka pystyy muodostamaan itsenäisesti näkemyksensä saa oikeuden ilmaista oman mielipiteensä kaikissa häntä koskevissa asioissa. Nämä mielipiteet on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti. Jotta tämä toteutuu, on erityisesti mahdollistettava lapsen kuuleminen häntä koskevissa oikeudellisissa ja hallinnollisissa toimissa, joko suoraan tai esimerkiksi lapsen edustajan välityksellä kansallisen lainsäädännön menettelytapojen mukaisesti.

Lasten osallisuutta määritellään eri laeissa. Osallisuus on huomioituna muun muassa perusopetuslaissa (31a§), jonka mukaan lasta on kuultava häntä koskevissa asioissa. Nuorisolain (8§) mukaan nuorille tulee järjestää mahdollisuus osallistua paikallista ja alueellista nuorisotyötä ja -politiikkaa koskevien asioiden käsittelyyn. Lisäksi nuoria on kuultava heitä koskevissa asioissa. Lastensuojelulaissa (5§, 20§) taas lapsen ikä ja kehitystaso huomioiden turvataan lapsen oikeus saada tietoa itseä koskevista asioista ja taataan lapsen mahdollisuus ilmaista oma mielipide. Lasta koskevaa lastensuojelun tarvetta selvitetäessä, päätöstä tehtäessä ja lastensuojelua toteutettaessa on niin ikään huomioitava lapsen mielipiteet ja toivomukset. Suomen perustuslaki takaa kaikille yhdenvertaisuuden (6§), jonka mukaan ketään ei saa asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Kuudennessa pykälässä myös

kirjataan, että lapsia tulee kohdella tasa-arvoisina yksilöinä, joiden tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ikätaso huomioiden. Perustuslaissa (22§) myös säädetään julkisen vallan velvollisuudesta turvata kansalaisten perus- ja ihmisoikeuksien toteutuminen. Kuntalaki (27§) säättää kunnan valtuuston velvollisuudesta huolehtia, että asukkailla ja palveluiden käyttäjillä on edellytykset osallistua ja vaikuttaa kunnan toimintaan.

Koulumaailmassa lapsen osallisuus syntyy huomioiduksi tulemisen ja aikuisen positiivisen asenteen ja tekojen kautta. Kouluissa osallisuuteen pyritään oppilaiden kuuntelemisen ja kuulemisen, mahdollisuuden osallistua sekä yhteisen toiminnan kautta. Turvallisen ja yhteisöllisen koulun syntyyn vaaditaan jokaisen oppilaan mahdollisuus osallisuuteen. (Salovaara – Honkonen 2011: 68–69.) Osallisuuden käsitettä kuvaavat sanat voimaantuminen ja valtautuminen (*empowerment*), jotka pitävät sisällään yksilön tunteen kyvykkyydestä. Oppilaiden osallisuus edesauttaa heitä tuntemaan itsensä merkityksellisiksi ja kompetenteiksi. Tärkeimpänä ei ole oppilaiden osallisuuden tuotos tai tulos, vaan merkityksellistä on se kokemus, jonka oppilas saa osallisuudesta. (Nousiainen – Piekkari 2007: 23.)

Lasten osallisuuden laatuun ja määrään vaikuttaa tutkitusti aikuisen, eli kouluympäristössä erityisesti opettajan asenne. Tutkimuksista on käynyt ilmi, että lapsia saatetaan osallistaa ja kuulla, mutta aikuinen on aina se, joka tekee lopullisen päätöksen. Toisinaan aikuinen jopa päättää, kuka osallistuu ja millä tavoin. Koulumaailmassa opettajat, jotka muuttavat omaa rooliaan asiantuntijoista, jotka toimivat lasten puolesta – yhteistyötä lasten kanssa tekeviksi, edistävät osallisuuden käsitettä. (Theobald ym. 2011: 23.) Nousiainen ja Piekkari nostavat osallistumisen ja vaikuttamisen yhteisöön ja päätöksentekoon merkityksellisiksi tavoitteiksi yhteiskuntaan kasvamisessa. Koulumaailmassa opetus tulisi ulottaa luokkaa laajemmalle, jotta se toimisi yhteiskuntaa tukevana. Oppilaiden osallisuuteen nähdään vaikuttavan kaksi tekijää, joista ensimmäinen on yksilön mielenkiinto osallistua ja vaikuttaa. Toinen on ne mahdollisuudet, jotka yksilöllä on osallistumiseen ja vaikuttamiseen. Oppilailla ei välttämättä ole sisäsyntyistä tarvetta osallisuuteen, sillä usein asiantuntijakeskeisyys koulussa saa aikaan oppilaiden passiivisuuden. Opettajien rooli on tärkeässä asemassa oppilaiden osallisuuden edistämisessä. Opettajan tulisi lisätä oppilaiden tietoa ja halua osallisuuteen, joka valmistaa lapsia ja nuoria tulevaisuuden työelämään ja täysivaltaiseen kansalaisuuteen. (Nousiainen, Piekkari 2007: 22–24.)

3.2 Yhteisöllisyys

Juha Hämäläisen (1999: LIITE 1.) mukaan yhteisöllisyydellä tarkoitetaan erästä ihmisen perusominaisuutta. Ihmisellä on luonnostaan tarve kuulua johonkin yhteisöön. Yhteisöllisyyden keinoin yksilö rakentaa omaa identiteettiään vuorovaikutuksessa toisiin yksilöihin. Sosiaalipedagogisen näkemyksen mukaan yhteisöllisyys on eräänlainen toimintaperiaate.

Luokka ja koulu eivät ole yhteisöllinen pelkästään sillä perusteella, että samassa tilassa on yhtä aikaa saman ikäisiä lapsia. Yhteisöllisyyden syntymisen eteen täytyy tehdä työtä. Se edellyttää kaikkien toimijoiden, lasten ja koulun aikuisten yhteistyötä ja osallistumista. Yhteisöllisyyden ja turvallisuuden tunteen syntyminen on aikaa vievä tapahtuma. Turvallisuuden tunne luo oppimiselle myönteisiä edellytyksiä, näin ollen voidaan todeta, että oppimisen taso on riippuvainen luokan sisäisestä yhteisöllisyydestä ja turvallisuuden tunteen kokemuksesta. Yhteisöllisyys ja turvallisuuden tunne vaikuttavat oppilaan uskallukseen ja motivaatioon vastata opettajan esittämiin kysymyksiin tai pyytää apua, kun sitä tarvitaan. Jos luokassa on yhteisöllinen, turvallinen ilmapiiri, ei kehtään kiusata, nöyryytetä tai pidetä vähempiarvoisena. Turvallisessa luokassa oppilaan tasapainoinen kasvu ja kehitys mahdollistuvat. (Salovaara – Honkonen 2011: 11–12.)

Turvallisuuden tunteen muodostumisessa on viisi eri tekijää, joita ovat: hyväksyminen ja välittäminen, luottamus, alistuminen haavoittuvuudelle, tuen antaminen ja sitoutuminen. Hyväksymisellä ja välittämisellä tarkoitetaan tässä kontekstissa sitä, että koulussa jokainen oppilas kokee tulevansa hyväksytyksi juuri sellaisena, kuin on. Luottamuksella tarkoitetaan sitä, että oppilas tuntee olonsa avoimeksi, turvalliseksi ja uskaltaa ilmaista itseään, ilman että pelkää joutuvansa muiden kiusaamisen tai pilkan kohteeksi. Tuen antamisella tarkoitetaan puolestaan sitä, että luodaan uskoa kanssaoppilaisiin ja heidän taitoihinsa selviytyä erinäisistä haasteista. Sitoutumisella tässä yhteydessä tarkoitetaan sitä, että kun turvallisuuden tunne ja luottamus muihin oppilaisiin on syntynyt, herää luokan keskuudessa halu yhteistyöhön ja halu toimia kohti yhteisiä päämääriä. Kaikki viisi turvallisuuden tunteen muodostumiseen vaikuttavaa tekijää ovat kytköksissä toisiinsa. (Salovaara – Honkonen 2011: 18–19.)

Turvallisen luokan syntyyn ei vaikuta pelkästään oppilaat. Turvallinen luokka tarvitsee myös toimeenpanijan ja toteuttajan, joka vastaa ja pitää huolta koko ryhmän eksistenssille olennaisista velvollisuuksista. Opettajan tehtäviin kuuluu oppilaiden emootioiden ja eettisyyden kehittäminen, ei siis pelkästään tietojen opettaminen. Toimiva ja turvallinen luokka alkaa muodostua, kun oppilaat ryhmytyvät lujaksi ryhmäksi. (Salovaara - Honkonen 2011: 20–22, 24.)

3.3 Ryhmytyminen

Erilaisten ryhmien tuki on lapselle tärkeää, joka pohjautuu sille, että lapsella on luonnostaan yhteys perheeseensä ja ystäviinsä. Sekä perhe että ystävät voivat vaikuttaa lapsen normien mukaiseen sosiaaliseen kehitykseen niin hyvässä kuin pahassakin. Myönteinen vaikutus voi syntyä lapsen kehityksessä, jos ryhmän voima saadaan käytettyä auttamaan lasta siinä vaiheessa, kun hänen identiteettinsä, itsetuntonsa, itsevarmuutensa ja selviytymiskeinonsa ovat kehittymässä. Koulu-ikäisten lasten kykyä mukautua maailmaan voidaan auttaa ryhmätöiden keinoin. Kun vielä yhdistetään lapsen maailman suurimmat osatekijät; koti, koulu ja yhteisö, vahvistuvat lapsen kyvyt entisestään. (Lane 2012: 3.)

Lapsen tarpeet pitävät sisällään johonkin yhteisöön kuulumisen, turvallisuuden tunteen kokemisen, huomioiduksi tulemisen ja kiintymyssuhteen. Kun lapsi on vuorovaikutussuhteessa toisten lasten kanssa, edellä mainitut tarpeet voivat täytyä saadun tuen, jaettujen tunteiden ja ideoiden välityksellä. Lapsen luodessa ryhmässä luottamuksellisen suhteen ryhmän johtajaan ja muihin ryhmän jäseniin, voivat he tuntea itsensä hyväksytyiksi ja vähemmän yksinäisiksi. Ryhmän sisäisten ongelmien selvittely opettaa lapselle päätöksentekotaitoja ja tuottaa mahdollisuuden uusien käyttäytymismallien luomiseen. Ryhmään kuulumisen poistaa syrjäytymisen tunnetta. Ryhmässä opitut taidot vaikuttavat vuorovaikutussuhteisiin myös muiden ihmisten kanssa. Nämä taidot ovat perustaitoja, joita valtaosa ihmisistä omaa; kommunikointikyky, taito tunnistaa ja nimetä tunteita, kyky tuntea empatiaa toisia kohtaan, sosiaaliset taidot, kyky määritellä tavoitteita ja itsetunto. (Lane 2012: 5.)

Ryhmäkokemus on lapselle oppimiskokemus. Ryhmään kuulumisen opettaa lapselle ensinnäkin sen, että he voivat luottaa toisten ihmisten apuun tutkiakseen asioita. Lapsi oppii, että kaikki ihmiset tekevät valintoja, tämän avulla lapsi kehittää ongelmanratkaisutaitojaan. Kaikissa ryhmissä on olemassa säännöt ja seuraukset niiden noudattamat-

ta jättämisestä, toisinaan haluamansa saaminen edellyttää odottamista, jolloin lapsi oppii viivästyneen tyytyväisyyden taidon. Toiseksi ryhmätoiminta opettaa lapselle asianmukaisia tapoja ilmaista omia tunteita. Samalla lapsi oppii, että ihmisillä on monenlaisia tunteita ja että ne vaikuttavat tapaamme toimia. Useimmat ihmiset pyrkivät tuntemaan positiivisia tunteita, joita tavoitellakseen ihminen on valmis maksimoimaan muutoksen käyttäytymisessään. Lapsi oppii myös, että me kaikki teemme virheitä. Kolmanneksi lapsi oppii ryhmän avulla päätöksentekotaitoja. Lapsi oppii, että useimpiin ongelmiin on olemassa useampi eri vastaus ja että yksilön tulee valita sellainen toimintatapa, joka sopii hänen arvoihinsa. Päätösten sekä hyviä, että huonoja puolia voidaan analysoida. Neljänneksi lapsi oppii kokemaan ryhmästä saadun tuen merkityksen. Lapsi oppii, että apua ja tukea voi pyytää ja että jokaisella on kyky antaa ja vastaanottaa tukea. Ryhmässä lapsi oppii, että kaikilla yksilöillä on omat vahvuudet ja heikkoudet ja sen että kaikki ihmiset ovat tärkeitä. Myös kommunikaation tärkeys tulee esiin ryhmätoiminnassa. Viidenneksi lapsi oppii, että hän voi ottaa riskejä tai tehdä muutoksia aiemmin suunniteltuun. (Lane 2012: 27–28.)

4 Menetelmälliset lähtökohdat

Opinnäytetyöni menetelmällisiksi lähtökohdiksi valitsin The Virtues Project™ -toimintamallin ja sadutuksen. The Virtues Project™ -toimintamalli taas on suhteellisen uusi ja tuntematon kasvatustyyli Suomessa, jonka käyttöä perustelen sillä, että kyseinen toimintamalli oli otettu yhteistyökoulussani käyttöön vuonna 2011 ja tavoitteenani oli tukea koulun aloittamaa projektia ja syventää lasten ymmärrystä koulun valitsemiin hyve-sanoihin. Saduttamisen taas koen olevan paras vaihtoehto ensimmäisen luokan oppilaiden tarinoiden keruumenetelmänä. Sadutusta ja The Virtues Project™ -toimintamallia ei ole aiemmin yhdistetty, joten opinnäytetyöni menetelmä on ainutkertainen. Koen, että yhdistämällä nämä kaksi menetelmää saadaan molemmista menetelmistä maksimaalinen hyöty.

4.1 Mikä on hyve?

Hyve (latinaksi *virtus*, kreikaksi *arete*, englanniksi *virtue*) asetetaan yleisesti ottaen paheen vastakohdaksi. Hyveen voidaan yksinkertaisesti ilmaista sanoa tarkoittavan moraalisesti arvokasta luonteenpiirrettä. Hyveet ovat olleet keskeisessä asemassa

antiikin moraalifilosofiassa. Tunnetuimpia antiikin Kreikan filosofi- ja poliitikkoja olivat Sokrates, Platon ja Aristoteles, jotka ovat kaikki pohtineet hyveiden olemassaoloa ja niiden merkityksiä. Aion keskittyä omassa työssäni kahden jälkimmäisen filosofin käsityksiin ja esimerkkeihin hyveistä.

Platon (427-347eKr) korostaa kasvatuksen ja opetuksen merkitystä hyvän luonteen syntymiselle. Hyvän luonteen katsottiin antiikin aikaan kärsivän liiallisista uudistuksista, jotka olivat laittomia. Näiden uudistusten koettiin uhkaavan koko yhteiskunnan järjestyksen olemassaoloa, sillä uudistukset saattoivat muodostua osaksi ihmisten tapoja ja käytäntöjä. Lapsena saadulla kasvatuksella nähtiin olevan yhteys yksilön koko elämään. Platonin mielestä lapset kasvavat oikeanlaisten leikkien avulla ymmärrykseen oikeasta ja väärästä. Oikeanlaiset leikit toisin sanottuna tukivat lasten kasvua lainkullaisiksi kansalaisiksi. (Platon 2011: 133–136.)

Platon kuvailee ihannevaltiotaan, johon hän liittää neljä kardinaalihyvettä; oikeudenmukaisuus, viisaus, urheus ja järkevyyt, joista viimeiseksi mainitun Platon yhdistää käsitteeseen maltillisuus. Oikeudenmukaisuus on Platonin mielestä hyveistä se, jonka olemassaolo mahdollistaa muiden kolmen hyveen syntymisen ja säilymisen. Näitä kardinaalihyveitä Platon soveltaa sekä ihannevaltioon, että yksilöön. (Platon 2011: 128–164.)

Aristoteles (384-322eKr) kirjoittaa teoksessaan Nikomakhoksen etiikka, että on olemassa kahta erityyppistä hyvettä; älyllistä ja luonteen hyvettä. Aristoteleen mukaan älyllinen hyve ja sen kehittyminen vaatii opetusta, kun taas luonteen hyve kehittyy tekojen ja tapojen kautta. Aristoteleen mukaan ihminen ei synny hyveellisenä, vaan ihminen syntyy kykenevänä ottamaan hyveitä vastaan. Hyveet kehittyvät vasta myöhemmin kun niitä on tietoisesti harjoitettu. Ikävänä kääntöpuolena samaiset hyveet voivat turmeltua tietoisesta harjoituksen seurauksena. Aristoteles käyttää tästä esimerkkeinä ihmisen toimintaa erilaisissa tilanteissa, kuten vaaratilanteessa, joissa ihminen toimii joko rohkeasti tai pelkää, ihmisten välisissä kanssakäymisissä toiset ovat oikeudenmukaisia, toiset epäoikeudenmukaisia, suuttumukseen reagoidessa toiset ovat tyyriä ja toiset suuttuvat herkemmin. Aristoteleen mukaan luonteen ominaisuudet muodostuvat ihmisen toiminnan mukaisiksi. Toiminta siis vaikuttaa siihen, millaiset luonteenominaisuudet yksilölle kehittyvät. Liiallinen tai liian vähäinen toiminta johtaa turmellukseen. Tästä Aristoteles käyttää esimerkkinä sitä, kuinka liiallinen sekä liian vähäinen syöminen ja juominen pilaavat yksilön fyysisen voimakkuuden ja johtaa huonoon terveyteen. Sopivissa

määrin ruoka ja juoma kuitenkin säilyttävät ja lisäävät voimakkuutta. Hyveen voidaan siis sanoa olevan keskellä, kahden paheen välissä. (Aristoteles VII 2005: 27–34.)

Aristoteles siis liittää luonteen hyveisiin kaksi pahetta, jotka ovat hyveen ääripäissä. Toinen pahe liittyy liiallisuuteen, toinen liian vähään. Seuraavassa muutamia esimerkkejä: miehuullisuuden kaksi pahetta ovat uhkarohkeus ja pelkuruus, kohtuullisuuden paheita ovat hillittömyys ja epäaistillisuus, anteliaisuuden paheet ovat tuhlaavaisuus ja ahneus. (Aristoteles VII 2005: 227.)

4.2 The Virtues Project™ -toimintamalli

The Virtues Project™ toimintamallin on perustanut vuonna 1991 Linda Kavelin Popov yhdessä miehensä Dan Popovin ja veljensä John Kavelinin kanssa. Idea toimintamalliin syntyi ajatuksesta, että kaikki lapset syntyvät tähän maailmaan varustettuna potentiaalilla hyveisiin. Jotta nämä hyveet tulevat esiin lapsessa, tarvitaan aikuisia ja kasvattajia niitä herättelemään. Tämä idea kehittyi lopulta viiteen strategiaan, joiden avulla hyveet ovat osa ihmisen elämää syntymästä kuolemaan saakka. The Virtues Project™ toimintamallin tarkoituksena on innoittaa ihmisiä harjoittamaan hyveitä päivittäisessä elämässään kulttuurisesta taustastaan huolimatta, sekä muistamaan, keitä todella olemme ja elämään korkeimpien arvojemme mukaista elämää. (The Virtues Project™ n.d.)

The Virtues Project™ toimintamalliin kuuluu viisi strategiaa, joiden on tarkoitus auttaa meitä elämään aitoa, merkityksellistä elämää, kasvattamaan lapsia empaattisiksi ja ihanteellisiksi sekä luomaan persoonallisen kulttuurin kouluihin ja yhteisöihin. Ensimmäinen strategia on, että puhutaan hyveiden kieltä. Tavallamme puhua ja sanavalinnoillamme on suuri voima joko lannistaa tai innoittaa. Hyveiden käyttäminen tiedostamiseen, opastamiseen, korjaamiseen ja kiittämiseen herättää toimintamallin mukaan ihmisessä parhaan. Toinen strategia on tunnistaa opettavaiset hetket. Päivittäisessä elämässä tarvittavien hyveiden tunnistaminen auttaa toimintamallin mukaan ihmisiä muuttumaan elinikäisiksi oppijoiksi, jotka ovat avoimia luonteen oppitunneille. Kolmas strategia on selkeät rajat. Kunnioitukseen ja vahvaan oikeudenmukaisuuteen perustuvat rajat luovat yhteistyön, rauhan ja turvallisuuden ilmapiiriin koteihin, kouluihin ja yhteisöihin. Neljäs strategia on kunnioittaa henkeä. Toimintamallin mukaan katsomuksen ja tarkoituksen ylläpitäminen edellyttää hyveiden yhdistämistä arkeen, toimintaan ja ympäristöön. Viides strategia on kumppanuuden tarjoaminen. Kuuntelu ja aito läsnäolo

ohjaavat toisia löytämään selkeitä omia ratkaisuja, joka tukevat heidän kasvuaan. (The Virtues Project™ n.d.)

Kasvatustyössä The Virtues Project™ toimintamalli tähtää parantamaan lasten taitoja ja ominaisuuksia joita he tarvitsevat menestyäkseen koulussa ja elämässä. Hyveet ovat tärkeässä osassa, kun puhutaan koulutuksen todellisesta päämäärästä – älykkyys yhdistettynä luonteeseen. Hyveiden nähdään olevan luonteen sisältö, luonne on varsinainen määränpää, johon pyritään. (The Virtues Project™ n.d.)

Opinnäytetyöni yhteistyökoulussa on otettu vuonna 2011 käyttöön The Virtues Project™ -toimintamalliin pohjautuva teos Reilu, reipas ja vastuuntuntoinen (2010). The Virtues Project™ on sanansa mukaisesti hyveisiin perustuva kasvatustyyli.

Kirjan on suunniteltu antamaan opettajille ja muille kasvattajille toimintamalleja ja työkaluja, joiden avulla hyvää käytöstä vahvistetaan siten, että saadaan aikaan positiivinen, voimistava kulttuuri ja ympäristö, jossa lapset voivat oppia ja kasvaa. (Kavelin Popov 2010: 11.)

Seuraavassa esittelen ne hyve-sanat, joita käytin opinnäytetyössäni. Sanat valittiin ennakkoon yhdessä työelämäkumppanin kanssa. Sanojen valintaa perustelimme sillä, että kyseiset hyve-sanat olivat jo aiemmin olleet koulussa esillä tai vastaavasti olivat kevään aikana tulossa. Esittelen sanojen merkityksen niin, kuin kirjassa Reilu, reipas ja vastuuntuntoinen (2010) on sanojen katsottu tarkoittavan. Tavoitteenani on opinnäytetyössäni koulun valitsemien hyve-sanojen merkityksen syventäminen ja lasten ymmärryksen lisääminen koskien jokaista sanaa.

Itsehillintä

Itsehillinnällä tarkoitetaan kirjassa kykyä hallita itseä. Itsehillintä edellyttää omien tunteiden hallitsemista niin, etteivät tunteenpurkaukset ole ympäristön silmin epäsoivia tai loukkaavia ja edellyttää jonkun toisen puuttumista niihin. Itsehillintää harjoittava ihminen pystyy siis vaikuttamaan siihen, kuinka ilmentää omia tunteitaan. Itsehillintää auttaa tunteiden ja niiden syiden sanottaminen. Itsehillinnällä voidaan myös tarkoittaa terveellisten elämäntapojen ylläpitämistä, kuten peliajan tai karkkien syömisen rajoittamista. (Kavelin Popov 2011: 126.)

Kunnioitus

Kunnioituksen katsotaan kirjassa merkitsevän kanssaihmisistä välittämistä, itsen ja muiden arvostamista ja kunniallista käytöstä toisia kohtaan. Kunnioitusta voi osoittaa toiselle ihmiselle kohteliaan keskustelun ja käyttäytymisen kautta. Kunnioituksen merkitystä on selitetty myös niin, että kohtelee toista ihmistä niin kuin toivoo itseä kohdeltavan. Kunnioituksen on katsottu merkitsevän myös sääntöjen noudattamista eri ympäristöissä, joka edesauttaa tekemään elämästä seesteisempää ja organisoidumpaa. Se, kuinka lapselle tulisi kirjan mukaan opettaa mitä on kunnioittaminen, lähtee liikkeelle siitä, että lapsi pohtii, miten hän itse suhtautuisi asioihin erilaisissa skenaarioissa. Tästä voidaan mainita esimerkkinä: kuinka minä suhtautuisin, jos joku lainaisi tavaroitani ilman lupaa? (Kavelin Popov 2010: 144.)

Suvaitsevaisuus

Kirjassa kuvataan suvaitsevaisuuden tarkoittavan sitä, että yksilö hyväksyy erilaisuutta. Suvaitseva ihminen ei oleta muiden olevan samanlaisia ulkonäöltä, ajatuksilta kuin hän itse tai toimivan samalla tavalla kuin itse. Suvaitsevaisuus pitää sisällään ennakkoluottomuuden, toisten yksilöiden tunteiden ja toiveiden olemassa olon tiedostamisen. Osana suvaitsevaisuutta tulee ymmärrys siitä, että joutuu hyväksymään asioita, vaikka toivoisi niiden olevan toisin. Kirjan mukaan suvaitsevaisuuden opettamisessa on tärkeää opettaa lapselle, ettei erilaisuutta tule tuomita tai sen takia kiusata. On myös osattava antaa toiselle anteeksi. Suvaitseva ihminen ei kuitenkaan ole toisten ihmisten hyväksikäytettävissä ja ponneeton, vaan pitää huolen itsestään. (Kavelin Popov 2010: 184.)

Välittäminen

Välittämällä tarkoitetaan yksilölle merkityksellisten asioiden ja ihmisten rakastamista ja huomioimista. Toisten ihmisten kohteleva on hyväntahtoista ja kunnioittavaa. Välittämällä voi samalla auttaa toista. Välittäminen ulottuu myös yksilön tekemiseen, jolla tarkoitetaan tunnollisuutta toiminnassa. Lapsi voi pohtia välittämistä ystävällisten tekojen kautta ja osoittamalla mielenkiintoa toisen ihmisen ajatuksia ja tunteita kohtaan. Kuinka reagoida, jos toisella on paha mieli. Välittämällä käsitetään myös halun huolehtia itsestä ja omista tarpeista. (Kavelin Popov 2010: 198.)

Yhteistyökyky

Yhteistyökyky on halua toimia kaikkien yhteisen hyväksi, halua noudattaa sääntöjä, jotta kaikki tuntisivat olonsa turvallisiksi ja tyytyväiseksi. Yhteistyökykyyn kuuluu halu ja kiinnostus auttaa muita, ymmärrys että yhdessä tekemällä voidaan saavuttaa päämääriä, joihin kukaan ei pysty yksin. Yhteistyötaito edellyttää lapselta kykyä toimia ryhmässä ja huomioida ryhmän muiden jäsenten mielipiteet ja tarpeet. Yhteistyötaitoihin liittyy myös uskallus pyytää apua ja tukea. Yhteistyökyky luo ryhmään turvallisen ja positiivisen ilmapiirin. (Kavelin Popov 2010: 200.)

4.3 Sadutus

Sadut ja leikki ovat luonnollinen osa lapsen elämää. Satujen ja leikin avulla lapset voivat käsittelevät oman elämänsä tapahtumia, jopa vaikeita sellaisia. Saduissa ja leikeissä lapsen on helppo omaksua mikä tahansa rooli ja ulkoistaa itsensä tapahtumista. Sadut ja leikki myös kehittävät lapsen mielikuvitusta. Kopakkalan (2008: 25) mukaan ihminen kokee maailman ennen kaikkea narratiivisesti, joka on luontainen tyyli esittää ja kuvailla kokemuksia ja asioita. Narratiivisuus on esimerkiksi osa yhteisiä kertomuksia, uskontoa ja historiaa. Reetta Niemen (2008: 139) kokemuksen mukaan oppilaiden on mahdollista tutkia oppimaansa narratiivisten menetelmien keinoin. Narratiivinen menetelmä auttaa lapsia eläytymään ja ilmaisemaan opittua omalla kielellään.

Opinnäytetyössä keräsin lasten tarinoita sadutuksen menetelmällä. Perustelen sadutuksen käyttöä sillä, että kohderyhmänäni oli ensimmäisen luokan oppilaita, joille itsenäisesti kirjoittamalla tarinan tuottaminen oli vielä haasteellista. Osalla oppilaista toki saattoi olla valmiuksia kirjoittaa tarina itse, mutta tarkoitukseni oli poistaa eriarvoisuuden kokemus ja saduttaa kaikki oppilaat. Halusin myös antaa lapsille kokemuksen kuulluksi tulemisesta ja sen kautta osallisuudesta. Sadutus on menetelmänä neutraali, sillä lapsen tuottamaa satua ei arvostella mitenkään. Ohjeeksi sadutettavalle annetaan vain kertoa sellainen satu kuin hän itse haluaa. Sadutettavalle kerrotaan, että satu kirjoitetaan ylös juuri niin kuin hän sen kertoo, jonka jälkeen satu luetaan ääneen ja siihen saa halutessaan tehdä vielä muutoksia tai korjauksia. Sadutus on helppo toteuttaa missä vain, sillä välineeksi riittää kynä ja paperia. Sadutus on menetelmänä lasta osallistava, sillä siinä aikuinen on aidosti läsnä ja kuuntelee lapsen ajatuksia. Saduttaminen muun muassa rohkaisee lapsia ilmaisemaan itseään avoimesti, vahvistaa lapsen itsetuntoa ja kehittää lapsen luovuutta. Saduttaminen myös auttaa lasta tuomaan esiin ehdotuksiaan ja vaatimaan kuuntelemista muissakin tilanteissa. (Karlsson 2003: 9–10, 41–42.) Saduttaminen tuki oman opinnäytetyöni tavoitetta lisätä lasten kokemusta

osallisuudesta, kuulluksi ja huomioiduksi tulemisesta. Tavoitteenani oli tätä kautta myös, että lapset ymmärtävät tunteista puhumisen merkityksen ja kokevat ympäristönsä riittävän turvalliseksi siihen.

Sadutusmenetelmä antaa lapselle kokemuksen kuulluksi ja huomioiduksi tulemisesta. Sadutus tuo lapselle ymmärryksen siitä, että hän on osaava yksilö, joka pystyy itse tuottamaan sadun. Menetelmä tukee aikuisen ja lapsen/lasten yhteistä tekemistä. Sadutettaessa ryhmää, ryhmän yhteishenki paranee yhteisen päämäärän ja tekemisen kautta. Sadutuksen avulla lapsi voi rohkaistua ilmaisemaan omia mielipiteitään ja ajatuksiaan myös muissa tilanteissa. Saduttaminen menetelmänä lisää ryhmäytymisen kehittymistä, yhteenkuuluvuuden tunnetta, toimii mielipiteiden ja kokemusten jakajana itselle ja muille sekä arvostuksen ja välittämisen kokemuksen tuojana. (Karlsson 2003: 118–119.)

Vaikka Karlsson (2003: 47) on sitä mieltä, ettei aihesadutusta voida suorittaa ennen kuin lasta on sadutettu useita kertoja ja on saatu luotua niin sanottu kuunteleva toiminnan kulttuuri, aion käyttää opinnäytetyössäni juuri aihesadutusta. Olen itse aiemmin käyttänyt aihesadutusta lasten kanssa, joilla ei ollut entuudestaan kokemusta saduttamisesta. Omien kokemusteni perusteella sadutettaessa riittää, että lapsella on ymmärrys siitä mitä ollaan tekemässä.

5 Oppituntien suunnittelu ja kulku

Koko opinnäytetyöni toteutumisen mahdollisti hyvä vuorovaikutus ja yhteistyö koulun opettajan kanssa. Olen kiitollinen, että kyseinen opettaja on omalla ajallaan suunnitellut opinnäytetyötä kanssani ja auttanut minua eteenpäin työssäni. Kevään 2014 aikana, kävin joka kuukausi yhteistyökouluni opettajan kanssa suunnittelemassa järjestettävän oppitunnin enakkoon. Perehdyimme opettajan kanssa teoksen Reilu, reipas ja vastuuntuntoinen (2010) sisältöön koskien valitsemiamme hyveitä. Samalla tutustuimme KiVa koulu -materiaaliin siltä osin, kun se liittyi omaan teemaamme. Päädyimme siihen, että jokaisen oppitunnin aluksi pitäisimme lyhyen alustuksen, jonka tarkoitus on selvittää luokan oppilaille, mitä kyseisellä hyveellä tarkoitetaan. Alustuksen sisältöjä pohtiesamme, pyrimme opettajan kanssa huomioimaan luokan oppilaiden iän- ja kehityksenmukaisen tason. Emme myöskään halunneet määritellä käsitteitä liian yksityiskoh-

taisesti, jotta oppilaille jää mahdollisuus osallistua keskusteluun ja kertoa omia mielipiteitään. Vaikka oppitunnit suunniteltiin etukäteen, halusimme varmistaa opettajan kanssa, että aikaa jää myös lasten kuulemiselle ja osallistumiselle.

Jokaiselle tunnille suunnittelimme opettajan kanssa toiminnallisen tuokion, johon liittyi kulloinenkin teema. Päädyimme toiminnallisiin tunteihin, sillä niin saimme parhaiten lisättyä lasten osallisuutta ja mahdollisuuksia vaikuttaa oppitunnin kulkuun. Hyvä, paha koulu -tutkimuksesta käy ilmi, että suomalaisilla oppilailla ei ole tarpeeksi mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa koulunkäyntiin vaikuttaviin seikkoihin, joten perustelen toiminnallisuuden tärkeyttä tällä (Harinen – Halme 2012: 43). Toiminnallisuuteen liittyi erilaiset harjoitukset, esitykset, tehtävät, pohdinta ja keskustelut, joihin liittyi yhdessä tekeminen. Pidimme opettajan kanssa oppilaiden yhdessä tekemistä erittäin tärkeänä osana oppitunteja, sillä WHO:n tutkimusten perusteella luokkatovereiden tuki lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja muodostaa merkittävän osan oppilaiden sosiaalisesta verkostosta (WHO 2012: 57).

Oppituntien suunnittelua seurasi itse tunnin pitäminen opettajan kanssa. Keväällä 2014 pidimme yhteensä viisi oppituntia. Oppituntien jälkeen sadutin oppilaita pareittain. Me nimme yhdessä sadutusvuorossa olevien oppilaiden kanssa erilliseen tilaan jossa alkuun kerroin, mistä saduttamisessa oli kyse. Joitakin oppilaita oli sadutettu aiemmin ja heille se oli tuttua, mutta suurinta osaa luokan oppilaista ei oltu koskaan ennen sadutettu. Oppilaat kertoivat minulle tarinan, jonka kirjasin ylös sellaisenaan ja lopulta luin sadun heille. Viimein pyysin oppilaita miettimään yhdessä nimeä sadulleen. Keväällä 2014 luokan oppilaat myöskin tekivät kuvaamataidon tunnilla kuvituksia omille saduilleen.

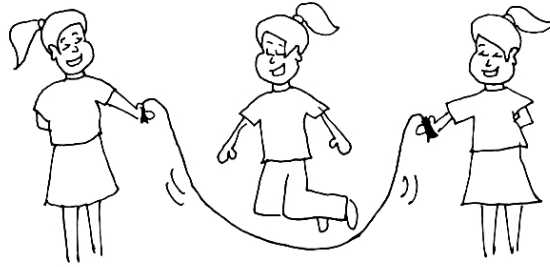
Ensimmäinen oppitunti - Välittäminen

Ensimmäisen oppitunnin teemaksi valitsimme yhdessä opettajan kanssa välittämisen. Oppitunnin avauksessa puhuimme oppilaille välittämisen merkityksestä. Korostimme toisten ihmisten ja heidän tunteidensa huomioon sekä toisten ihmisten kunnioittavasti kohtelemista. Välittämiseen liitimme myös tunnollisuuden omassa toiminnassa, kuten esimerkiksi omista tavaroista huolehtimisen. Alustuksen lopuksi kyselimme oppilailta mitä heidän mielestään ovat ystävälliset teot ja kuinka reagoida, jos jollakin on paha mieli. Lasten vastaukset vaihtelivat toisistaan, mutta pääosin tuli esiin merkitykseltään samaa tarkoittavia asioita, kuten halaaminen, anteeksi pyytäminen ja ystävälliset sanat.

Alustuksen ja yhteisen keskustelun jälkeen luokan oppilaat esittivät yhdessä tekemänsä rap-kappaleen, jonka nimi oli ”vä-li-täm-me, vä-li-vä-li-täm-me”. Luokka oli aiemmin yhdessä sanoittanut laulun ja esittänyt sen koko koulun yhteisessä aamunavauksessa, jossa oli ollut esillä sen kuukauden hyve-sana, joka oli juuri välittäminen. Jokainen lapsi osallistui lauluun ja kertosaäkeen kohdalla huusi rytmikkäästi laulun sanoja. Lauluesityksen jälkeen teimme janaharjoituksia. Korostimme opettajan kanssa, että nyt jokaisen oppilaan tulisi miettiä asiaa omalta kannaltaan, eikä toimia samoin omien kavereiden kanssa, sillä nyt haluttiin kuulla jokaisen oppilaan oma mielipide. Aluksi janaharjoituksessa kysyttiin oppilaiden mielipidettä ryhmän toiminnasta, ovatko he ryhmänä ottaneet kaikki halukkaat mukaan leikkiin esimerkiksi välitunnilla. Valtaosa lapsista asettui janan keskivaiheille, joka tarkoitti, että he kokevat ryhmänsä melkein aina ottavan kaikki leikkiin mukaan. Muutamia lapsia oli asettunut janan ääripäihin. Oppilaat perustelivat valintojaan sillä, ettei heitä oltu aina otettu leikkiin mukaan tai että heidät oli aina otettu leikkiin mukaan. Toinen janatehtävä koski jokaista oppilasta yksilönä. Oppilaiden tuli miettiä, ovatko he itse aina ottaneet toisen leikkiin mukaan tämän pyytäessä. Tälläkin kertaa janan hajonta oli edellisen kaltainen. Ääripäissä perusteluina oli, että ei ole aina ottanut leikkiin, kun joku on ärsyttänyt tai on halunnut muuten vaan leikkiä yksin, toisessa ääripäässä oli lapsia, jotka omasta mielestään olivat aina ottaneet toisen leikkiin mukaan. Kolmas janaharjoitus oli niin ikään yksilöllinen. Oppilaiden tuli miettiä, ovatko he kyseisen päivän aikana sanoneet toiselle jotain ystävällistä. Tässä janatehtävässä kaikki lapset menivät janan toiseen ääripäähän, jossa oli myönteisesti vastaavat. Oppilaiden omien tulkintojen mukaan he kaikki olivat sanoneet jollekin toiselle jotain mukavaa päivän aikana.



KALLE ITKEE YKSIN KOULUN
PIHALLA. KEKSI MIKSI JA MITEN
OSOITTAISIT VÄLITTÄMISTÄ.



Kuvio 1. Esimerkki oppilaille annetusta kuvasta, jonka pohjalta he laativat ratkaisun ongelmaan (Anri Vartiainen 2014)

Janatehtävien jälkeen oppilaat jaettiin pöytäryhmiin, joihin kuului noin neljä oppilasta. Jokaiselle pöytäryhmälle annettiin piirtämäni kuva, jossa oli Kalle-niminen poika, jolla oli jonkinlainen ongelma tai harmi. Ennen ja jälkeen tätä kappaletta on esimerkit piirroksista, joita oppilaille jaettiin. Oppilaita pyydettiin omassa ryhmässään yhdessä miettimään ratkaisua ongelmaan ja lopulta esittämään itse ongelma ja ratkaisu pantomiimi-esityksenä. Oppilaat saivat aikaa suunnitella omia ratkaisuja ja esityksiään. Lopulta jokainen ryhmä esitti oman esityksensä, muiden ryhmien katsoessa. Tämän jälkeen ryhmä näytti oman kuvansa muille ja kertoi vielä suullisesti, miten he olivat tilanteen ratkaisseet.

KALLELTA TIPPUU RUOKALASSA
TARJOTIN MAAHAN.
NOORA NAURAA KALLELLE.
MITEN OSOITAT VÄLITTÄMISTÄ?



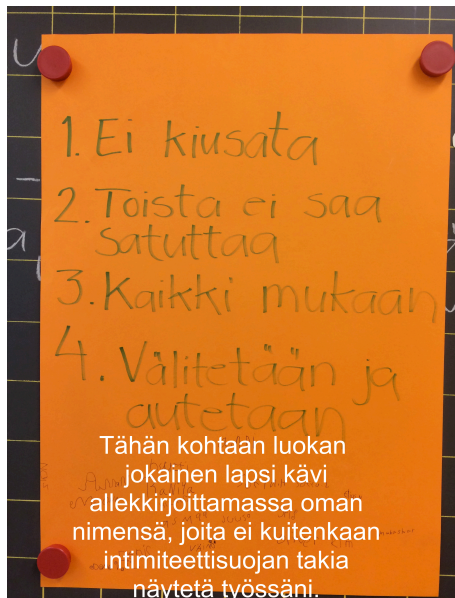
Kuvio 2. Esimerkki oppilaille annetusta kuvasta, jonka pohjalta he laativat ratkaisun ongelmaan (Anri Vartiainen 2014)

Toinen oppitunti – yhteistyökyky

Toisen oppitunnin teemaksi valikoitui yhteistyökyky. Oppitunnin alkuun pidimme jälleen lyhyen alustuksen yhteistyökyvyn merkityksestä. Puhuimme luokalle säännöistä ja niiden noudattamisesta kaikkien oppilaiden turvallisuuden tunteen ja hyvän ilmapiirin luomiseksi. Puhuimme myös toisten auttamisesta ja yhdessä tekemisen tarjoamista mahdollisuuksista. Alustuksen jälkeen valitsimme luokasta kaksi vapaaehtoista oppilasta, joiden kanssa minä menin käytävään odottamaan. Sillä aikaa opettaja teki luokan muista oppilaista ihmis-solmun, jossa oppilaat pitävät toisiaan kiinni käsistä ja heidät on sekoitettu isoksi solmuksi. Kun solmu oli valmis, tulin kahden oppilaan kanssa takaisin luokkaan ja he alkoivat selvittää solmua. Hankalaksi osoittautunut tehtävä saatiin lopulta suoritettua. Solmu-leikin jälkeen puhuimme oppilaiden kanssa, kuinka tärkeää tehtävän onnistumisen kannalta oli, että kaikki pitivät toisistaan kiinni loppuun saakka ja että solmun avaajat tekivät yhdessä työtä saadakseen solmun auki. Solmu-leikin jälkeen muodostimme luokasta kaksi ryhmää, joista ensimmäiseen kuuluvat muodostivat parijonon. Jonon toisesta päästä laitettiin karttakeppi liikkeelle ja jokainen lapsi sai koskea karttakeppiin vain kahdella sormella. Keppi tuli kannatella ilmassa ja kuljettaa jonon toiseen päähän. Kyseisessä tehtävässä jokaisen oppilaan rooli on yhtä tärkeä ja oppi-

laiden tuli huomioida, ettei keppiä voi työntää vain nopeasti eteenpäin, sillä silloin se putoaa maahan. Molemmat ryhmät saivat vuorollaan kokeilla karttakepin kuljettamista. Joidenkin yritysten jälkeen molemmat ryhmät onnistuivat kuljettamaan kepin jonon päästä päähän.

Toiminnallisen osuuden jälkeen keskustelimme luokan kanssa säännöistä. Annoimme jokaiselle oppilaalle palan paperia, johon kirjoittaa luokalle hyviä sääntöjä. Lopulta keräsimme laput oppilailta ja aloimme tehdä yhteenvetoa säännöistä, joita oppilaat koki-
vat tarpeellisiksi omalle ryhmälleen. Oppilaiden ehdotuksista valikoitui neljä eniten ää-
niä saanutta sääntöä. Tämän jälkeen kirjasimme säännöt kartongille ja jokainen oppilas
kävi omalla vuorollaan allekirjoittamassa säännöt, sitoutuen näin noudattamaan yhtei-
siä sääntöjä, joilla oli tarkoitus luoda lapsille mieluista ja turvallinen ilmapiiri.



Kuvio 3. Luokan oppilaiden laatimat säännöt (Anri Vartiainen 2014)

Kolmas oppitunti – itsehillintä

Kolmannen oppitunnin aiheena oli itsehillintä. Alustuksessa kerroimme luokan oppilaille, mitä itsehillinnällä tarkoitetaan. Puhuimme lasten kanssa erilaisista tunteista ja niiden tunnistamisesta. Puhuimme oppilaiden kanssa myös tavoista käsitellä ja ilmentää ikäviäkin tunteita. Alustuksen jälkeen käytimme KiVa koulu -materiaaleista tunnekortteja, joissa on tunnetiloja ilmenetty erilaisilla ilmeillä. Jaoimme oppilaille pareittain yhden tunnekortin. Oppilaiden oli tarkoitus tulkita kortista välittyvä tunne. Jokainen pari sai tutustua omaan korttiinsa ja pohtia, mikä tunne kuvassa oli kyseessä. Kun kaikki parit olivat valmiita, esitti jokainen pari pantomiimina vuorollaan luokalle oman korttinsa tun-

teen ja muut oppilaat yrittivät arvata, mikä tunne on kyseessä. Kun oppilaat arvasivat tunteen oikein, pyydettiin heitä jokaista näyttämään, millainen ilme heillä olisi kyseisessä tunnetilassa.

Pantomiimi-esitysten jälkeen puhuimme vielä oppilaiden kanssa tunteiden säätelystä. Luokan kanssa keskusteltiin erilaisista tavoista säädellä omia tunteitaan. Oppilaat kertoivat omia tapojaan esimerkiksi rauhoitella itseään hermostuttuaan. Toiset kertoivat hakeutuvansa omaan rauhaan, joku alkoi lukemaan ja joku laski kymmeneen. Oppilaille esitettiin yhdeksi vaihtoehdoksi pukeutua ”kilpikonnin kuoreen”. Kun on kuoren sisällä, ei mikään voi satuttaa tai loukata. Tunnin lopuksi jokainen oppilas kokeili laittaa kuvitellun kilpikonnin kuoren päälleen ja yhdessä keskustelimme, miltä kuori oli tuntunut.

Neljäs oppitunti – kunnioitus

Neljännän oppitunnin aiheena oli kunnioitus. Alustuksessa puhuimme oppilaille kunnioituksen merkitsevän sitä, että välittää itsestä ja muista, kohtelee toisia ihmisiä hyvin sekä noudattaa sääntöjä. Puhuimme myös ehkä jo klassisestakin esimerkistä, kohtelee toista niin kuin toivoisit itseäsi kohdeltavan ja annoimme konkreettisia esimerkkejä, mitä sillä tarkoitetaan. Keskustelimme lasten kanssa hyvän näkemisestä itsessä ja muissa, sillä se liittyi oleellisesti toiminnalliseen tuokioon, joka seurasi alustusta.

Toiminnallisen tuokion sisällöksi olimme valinneet ”kuuma tuoli” -leikin. Kyseistä leikkiä sovelsimme omiin tarkoituksiimme sopivaksi niin, että jokainen lapsi istui vuorollaan kuumaan tuoliin ja kertoi itsestään jonkin hyvän asian, josta oli joskus saanut positiivista palautetta. Tämän jälkeen kuuman tuolin ympärillä istuvat muut oppilaat saivat kertoa kuumassa tuolissa istuvasta oppilaasta hyviä ja kivoja asioita, jotka minä kirjasin ylös kartongista leikattuun sydämeen. Toistimme leikkiä niin monia kertoja, että lopulta jokainen oppilas oli istunut kuumassa tuolissa ja saanut itselleen muistoksi sydämen, johon oli kirjattu kyseisestä oppilaasta positiivisia asioita.

Kuuma tuoli -leikin jälkeen teimme vielä yhden janaharjoituksen. Alustuksessa puhuimme lapsille siitä, että kunnioitus on myös sääntöjen noudattamista. Olimme toisella yhteisellä oppitunnilla tehneet luokan kanssa säännöt, joten janaharjoituksessa pyysimme oppilaita arvioimaan, kuinka luokka oli onnistunut noudattamaan sääntöjä. Jokaista oppilasta pyydettiin jälleen pohtimaan asiaa omasta näkökulmastaan. Jana ja

kautui niin, että vain yksi oppilas meni janan toiseen ääripäähän ja loput oppilaista oli janan toisessa ääripäässä. Yksin toisessa ääripäässä oleva oppilas koki, ettei luokka ollut noudattanut sääntöjä, sillä hän ei ollut aina päässyt mukaan leikkiin. Muut oppilaat taas olivat sitä mieltä, että luokka oli onnistunut noudattamaan yhteisesti laadittuja sääntöjä hyvin.

Viides oppitunti – suvaitsevaisuus

Viidennen oppitunnin aiheena oli suvaitsevaisuus. Alustuksessa kerroimme jälleen oppilaille sanan merkityksestä. Suvaitsevaisuuden kerroimme tarkoittavan erilaisuuden hyväksymistä, sitä kuinka olemme kaikki erilaisia, mutta siltikin yhtä arvokkaita. Annoimme luokalle esimerkkejä siitä, mitä tällä tarkoitimme. Kysyimme luokan oppilaiden mielipiteitä erilaisuudesta ja siitä onko joku toinen arvokkaampi tai tärkeämpi jostain syystä, kuin joku toinen. Puhuimme myös oppilaiden kanssa siitä, että vaikka olemme kaikki erilaisia, olemme kuitenkin toisaalta samanlaisia.

Alustuksen jälkeen toiminnallisessa osiossa teimme ”samanlainen erilainen - harjoituksen”. Tässä harjoituksessa jokainen oppilas nousi vuorollaan seisomaan ja kertoi jonkin asian, josta pitää. Tämän jälkeen luokan muista oppilaista jokainen samaa mieltä oleva nousi myös seisomaan. Eri mieltä olevat istuivat. Yhteneviä ja eriäviä mielipiteitä tuli hyvin esiin. Harjoituksen jälkeen oppilaita pyydettiin pöytäryhmittäin keksimään joitain heitä kaikkia yhdistäviä tekijöitä. Kun oppilaat olivat keksineet ja kertoneet luokan muille oppilaille heitä yhdistäviä tekijöitä, annettiin vielä uusi tehtävä, joka oli keksiä pöytäryhmittäin asioita, joissa he ovat kaikki erilaisia.

Toiminnallisen tuokion jälkeen keskustelimme vielä yhdessä oppilaiden kanssa toisten huomioonottamisesta. Oppilaat saivat kertoa, mitä se heidän mielestään tarkoittaa ja antaa omia esimerkkejään siitä, kuinka he olivat ottaneet toiset huomioon tai kuinka heitä oli huomioitu muiden taholta.

6 Yhteenveto ja johtopäätökset

Osallisuuden ja yhteisöllisyyden puuttumisella on negatiivisia vaikutuksia oppilaiden kokemuksiin kouluhyvinvoinnista (WHO 2012: 49–60; Harinen - Halme 2012: 12–13,

29–66, 70). Opinnäytetyöni tavoitteena oli kehittää toimintamalli, lasten kouluhyvinvoinnin parantamiseksi. Tämän toimintamallin avulla pyrittiin tässä työssä lisäämään osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemuksia sekä kehittämään ensimmäisen luokan oppilaiden tunnetaitoja. Tunnetaidoilla tarkoitetaan tässä opinnäytetyössä tunteiden tunnistamista ja nimeämistä. Tunnetaidot ovat olennaisessa osassa ihmisten välisissä kanssakäymisissä. Omien tunteiden hallinta vaikuttaa muun muassa yksilön empatiakykyyn, sosiaalisiin taitoihin ja käyttäytymiseen ristiriitatilanteissa. Kaikki edellä mainitut asiat ovat olennaisia yksilön yhteisöihin sopeutumisen kannalta. (Nurmi ym. 2008: 104–106.)

Pyrkiessäni määrittelemään, mitä osallisuus on ensimmäisen luokan oppilaille, heidän ikä- ja kehitystasonsa huomioiden, olen tehnyt yhteenvetoa työssäni aiemmin esitteliäni lähteiden osallisuuden määritelmistä. Osallisuuden katson 7-8-vuotiaille lapsille tarkoittavan kouluympäristössä turvallista ja yhteisöllistä ilmapiiriä, jossa jokainen oppilas uskaltaa olla oma itsensä ja tuoda esiin omia mielipiteitään. Lisäksi oppilailla tulee olla konkreettiset mahdollisuudet omien mielipiteiden ilmaisuun ja oppilaat tulee koulun henkilökunnan toimesta nähdä kykenevinä yksilöinä vaikuttamaan itseä koskeviin asioihin. Oppilaiden tulee positiivisen vahvistamisen keinoin saada kokemuksia ryhmään kuulumisesta ja itsestään tärkeänä olentona. Oppilailla tulee olla tasavertainen ja vapaaehtoinen mahdollisuus osallistua eri toimintoihin, niiden suunnitteluun ja arviointiin. Koulussa työskentelevien aikuisten tehtävä on edistää jokaisen oppilaan osallisuuden kokemuksia. (Nousiainen – Piekkari 2007: 22–24; Pelastakaa Lapset ry 2014; Theobald ym. 2011: 20; THL 2014; Salovaara – Honkonen 2011: 68–69.)

Yhteisöllisyyden käsitteellä tarkoitan omassa työssäni luokan oppilaiden kokemaa turvallisuuden tunnetta, joka luo avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin. Yhteisöllisyyden eräs tärkein funktio on luoda turvallisuuden kokemus, jolla on olennaisesti yhteyksiä oppilaiden kouluhyvinvointiin. Yhteenkuuluvuuden tunne ja vertaissuhteet lisäävät oppilaan myönteisiä käsityksiä koulusta. (WHO 2012: 49–52, 57–60; Harinen – Halme 2012: 12–13, 29–64.) Turvallisuuden tunteen muodostumiseen liittyy viisi eri tekijää, joita ovat hyväksyminen ja välittäminen, luottamus, alistuminen haavoittuvuudelle, tuen antaminen ja sitoutuminen. (Salovaara – Honkonen 2011: 11–12, 18–19.) Turvallisuuden tunteen ja luottamuksellisuuden keinoin yhteisöllisyys lisää oppilaiden kokemuksia omasta itsestä tärkeänä osana ryhmää ja kokemuksia tasa-arvosta (Lane 2012: 3).

Opinnäytetyöni johtopäätöksenä voidaan sanoa luokan oppilaiden osallisuuden ja yhteisöllisyyden tunteen lisääntyneen prosessin aikana. Oppituntien työskentelytavat oli suunniteltu siten, että jokaisella oppilaalla oli tasavertainen mahdollisuus osallistua ja saada äänensä kuuluviin. Ketään oppilaista ei veloitettu osallistumaan mihinkään toimintaan, vaan halu lähti oppilaista itsestään. Luokan opettajalta saadun palautteen mukaan jokainen luokan oppilaista odotti innolla hyve-oppitunteja ja osallistui tunneille mielellään. Oppilaat kokivat omat sadutusvuoronsa tärkeinä, sillä he pääsivät itse olemaan tarinankertojia, jolloin aikuinen oli läsnä ja kuunteli, mutta ei ohjannut oppilaita mitenkään. Sadutus itsessään on osallisuutta lisäävä ja lapsilähtöinen menetelmä. Oppilaat olivat myös innoissaan ajatuksesta, että jostakin heidän tuottamastaan (sadut ja piirroksot) tehdään kirja, joka on jotain heidän yhdessä aikaan saamaa.

Oppituntien aikana jokainen oppilas toi esiin omia mielipiteitä keskusteluiden ja kyselyiden keinoin. Omista tunteista uskallettiin puhua ja tunteiden ilmaisua harjoiteltiin erilaisten harjoitusten keinoin (pantomiimi-esitykset). Vertaistuen, erilaisuuden arvostamisen ja hyväksymisen, sekä toisilta saadun palautteen merkitykset ovat myös olennainen osa osallisuutta ja yhteisöllisyyttä. Näitä tuettiin tunneilla ryhmätöiden, erilaisten harjoitusten keinoin (samanlainen-erilainen-harjoitus) ja luokkatovereilta saadun positiivisen palautteen keinoin (kuuma-tuoli-harjoitus).

Luokan oppilaat osallistuivat päätöksentekoon suunnittelemalla itselleen säännöt. Osallisuuden kannalta on tärkeää, että oppilaat pääsevät suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan toimintaa. Sääntöjen noudattamiseen oppilaat sitoutuivat allekirjoittamalla säännöt. Myöhemmin järjestettävällä oppitunnilla oppilaat myös arvioivat suoriutumistaan sääntöjen noudattamisessa. Luokan opettajalta saadun palautteen keinoin voidaan todeta, että oppilaiden oman toiminnan arviointi kehittyi oppituntien aikana saatujen kokemusten kautta. Yhtenä osana oppilasarviointia oppilaat laativat itsearviointin esimerkiksi omista sosiaalisista taidoistaan. Luokan opettajan mukaan ensimmäisen luokan oppilaat olivat hyvin realistisia omissa arvioinneissaan. Oppilaat olivat myös ansioituneet arviointiensa sanoittamisessa, sillä opettajan mukaan tyypillistä on, että oppilaat kuvaavat itseään adjektiiveilla hyvä tai huono jossakin.

Johtopäätöksenä voidaan sanoa oppilaiden tunnetaitojen kehittyneen siinä kontekstissa, että tunteita opittiin nimeämään ja tunnistamaan, omista tunteista puhuttiin ja niitä ilmaistiin avoimesti. Oppituntien sisällöt (hyve-sanat, toiminnalliset tuokiot) tukivat ja lisäsivät oppilaiden ymmärrystä erilaisista tunteista. Oppilaat oppivat, että eri ihmisillä

on eri tilanteissa erilaisia tunteita, jotka voivat erota suurestikin omista tunteista vastavissa tilanteissa. Tunteiden tunnistamista ja nimeämistä harjoiteltiin esimerkiksi tunnekorttien avulla. Tunteista puhuminen myös auttoi oppilaita ymmärtämään, että tunteista puhumalla oppii sanoittamaan omia tunteita, millä taas on merkitystä sosiaalisissa tilanteissa ja ristiriitatilanteiden selvittelyssä. Toisten tunteiden tunnistamisella ja huomioimisella on myös merkitystä koulukiusaamisen ehkäisyssä.

Vuonna 2016 voimaan astuvan uuden opetussuunnitelman luonnoksissa tuodaan esiin erilaisia arvoperiaatteita. Näihin lukeutuvat muun muassa kouluympäristön turvallisuus ja yhteisöllisyys sekä hyvät vuorovaikutustaidot, niin että oppilas uskaltaa ilmaista itseään ja omia mielipiteitä. Perusopetuksen tehtäväksi sen sijaan on luonnoksessa kirjattu se, että opetus kehittää oppilaan kykyä ymmärtää arvoja ja tunnetaitoja. (Opetushallitus 2012: 5–6.) Tämän lisäksi on Opetushallituksen toimesta laadittu luonnos peruskoulun ensimmäisen ja toisen luokan opetussuunnitelman perusteista. Näissä perusteissa korostetaan käytettävien työtapojen olevan toiminnallisia, mielikuvituksellisia ja tarinallisia. Luonnoksen mukaan koulun tulee varmistaa oppilaille vuorovaikutteinen yhteisö, jossa jokaisen ääni tulee kuuluviin. Perusteisiin on kirjattu arjen taitojen harjoittelu positiivisen ja vahvistavan palautteen sekä yhteisten sääntöjen noudattamisen keinoin. Lisäksi luonnoksessa mainitaan, että oppilaita ohjataan omien tunteiden tunnistamiseen ja oikeanlaiseen ilmaisuun, koko yhteisön hyvinvoinnin ja turvallisuuden huomioimiseen. (Opetushallitus 2014: 2–3.)

7 Pohdinta

Opinnäytetyöni tavoitteena oli kehittää toimintamalli, lasten kouluhyvinvoinnin parantamiseksi. Tässä toimintamallissa yhdistettiin The Virtues Project™ -menetelmä ja sadutus, joiden avulla pyrittiin lisäämään osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemuksia sekä kehittämään ensimmäisen luokan oppilaiden tunnetaitoja. Opinnäytetyössä yhdessä luokan opettajan kanssa toteutettiin oppilaille The Virtues Project™ -menetelmään pohjautuen oppitunteja. Järjestettyjen oppituntien oli sisällön ja toiminnallisten tuokioiden keinoin tarkoitus lisätä oppilaiden kokemuksia osallisuudesta ja yhteisöllisyydestä, sekä lisätä oppilaiden tunnetaitoja. Oppituntien lisäksi sadutin oppilaita pareittain, jonka jälkeen oppilaat kuvittivat omia tarinoita. Saduista ja kuvista teetin luokalle oman kirjan.

Johtopäätöksissäni totean tavoitteiden täyttyneen opinnäytetyön prosessin aikana, kaikkien menetelmien yhteisten vaikutusten keinoin.

Prosessin aikana sain ensimmäisen luokan oppilailta avointa ja vilpittömää palautetta oppitunneista ja niiden aikana tehdyistä harjoituksista, jotka oppilaat kokivat mielekkäinä. Jokaisen oppitunnin jälkeen oppilaat kyselivät, koska tulen seuraavan kerran. Vaikka työssäni ei suoraan haastateltu oppilaita, koen että edellä mainitsemani palautteet puhuvat puolestaan. Jos pohdin työn tuloksia, olen sitä mieltä, että oppilaiden ilo ja riemu, innokas osallistuminen, mielipiteiden julki tuominen, rohkeus arvioida omaa ja ryhmän toimintaa ja kyky tehdä päätöksiä ovat olennaisia asioita oppilaiden tulevaisuuden kannalta. Osallisuuden ja yhteisöllisyyden lisääntyminen, sekä tunnetaitojen harjoittelu ovat tärkeitä oppilaiden kouluhyvinvoinnin kannalta, sillä niiden avulla voidaan myös ehkäistä koulukiusaamista ja syrjityksi tulemistä. Tiivis, yhteisöllinen ryhmä pitää huolta toisistaan, ristiriitoja kyetään ratkomaan ja toisten tunteet ja mielipiteet otetaan huomioon.

Työtäni olisi voinut syventää tekemällä laadullisen tutkimuksen haastatteleamalla luokan oppilaita ja opettajaa esimerkiksi teemahaastattelun keinoin. Tällöin olisi ollut mahdollista saada tarkempia mielipiteitä ja kokemuksia esiin. Toinen vaihtoehto olisi voinut olla kyselytutkimus oppilaiden ja opettajan kokemuksista prosessin päätteeksi. Toisaalta suhteessa ammattikorkeakoulun opinnäytetyöhön resurssoidun ajan puitteissa oman opinnäytetyöni prosessi oli sopivan kokoinen, joten lisäksi toteutetun haastattelun tai kyselyn olisi lähestulkoon pitänyt olla rinnakkaisesti toteutettu jonkun muun taholta. Varsinaisen prosessini toteutuksessa olisi ollut hyvä, jos oppitunneille olisi varattu aikaa yhden tunnin sijaan kaksi tuntia. Tällöin toiminnallisissa tuokioissa olisi voitu paremmin perehtyä ja syventyä aiheiden sisältöihin.

Opinnäytetyöni osoitti, että oppilailla on omia arvokkaita mielipiteitä. Oppilaiden osallisuus ei poista koulun aikuisilta auktoriteetti- tai asiantuntija-asemaa. Osallisuuden keinoin oppilaiden yhteiskunnallista vaikuttamista voidaan harjoitella jo lapsesta lähtien. Nyky-yhteiskunta odottaa aktiivista kansalaisuutta, mutta kuinka lapset voisivat oppia pois passiivisesta roolista ja asiantuntijakeskeisyydestä, ilman opetusta. Oppilaat ovat kykeneviä arvioimaan erilaisia asioita ja tekemään päätöksiä omaa hyvinvointiaan koskien. Opinnäytetyöprosessin aikana ensimmäisen luokan oppilaat laativat itse luokalleen säännöt, jotka he itse kokivat tarpeellisiksi. Mielestäni luokan säännöistä välittyi oppilaille keskeiset ja tärkeät asiat, sekä empatiakyky. Oppilaiden laatimat säännöt

tukevat hyvin niitä havaintoja, mitä eri tutkimuksissa on tehty kouluhyvinvoinnin tekijöistä (WHO 2012: 49–52, 57–60; Harinen–Halme 2012: 12–13, 29–64).

Koen, että opinnäytetyössäni käytetty toimintamalli on hyvä väline oppilaiden osallisuuden ja yhteisöllisyyden lisäämiseksi sekä tunnetaitojen opettamiseen. Haluan korostaa tunnetaitojen opiskelun ja harjoittelun tärkeyttä akateemisten oppiaineiden rinnalla koulumaailmassa. Koulukiusaaminen on paljon mediassa puhuttanut aihe, jonka kitkemiseksi tarvitaan oikeanlaisia keinoja, joista yksi ovat oppilaiden tunnetaidot. Kouluhyvinvoinnin paranemisen kannalta oppilaiden empatiakyky, omien tunteiden hallinta ja toisten tunteiden huomiointi ovat välttämättömiä taitoja. Sosionomi AMK -tutkinnon suorittaneet sopisivat työskentelemään kouluympäristössä, sillä oppilaiden erilaiset ja moninaiset ongelmat ovat yleistyneet. Koen, että sosionomin monipuoliset opinnot kykenevät vastaamaan oppilaiden tarpeisiin. Sosionomi voisi opinnäytetyöni mallin pohjalta työskennellä koulussa tukien oppilaiden tunnekasvatustyötä erilaisten projektien muodossa tai toimia tietyllä alueella kiertävänä ohjaajana.

Jatkossa olisi hyvä tehdä esimerkiksi seurantatutkimusta, jossa oppilaiden ja opettajien kokemuksia ja asenteita tutkittaisiin koko alakoulun ajan. Lisäksi voitaisiin tutkia koululaisten itsearviointien sisältöjen muutosta alakoulun ensimmäisestä luokasta kuudenteen.

Lähteet

Allardt, Erik 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: WSOY.

Aristoteles VII 2005. Nikomakhoksen etiikka. Knuutila, Simo (suom.). 2.painos. Helsinki: Gaudeamus.

Flores, Päivi 2013. Opettaja. Helsinki. Suullinen tiedonanto 26.11.

Harinen, Päivi – Halme, Juha 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56.

Hämäläinen, Juha 1999. Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.

Karlsson, Liisa 2003. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Opetus 2000 julkaisusarja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kavelin Popov, Linda 2010. Reilu, reipas ja vastuuntuntoinen. 52 keinoa vahvistaa hyvää käytöstä. Parkkonen, Riikka (suom.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Kiilakoski, Tomi – Gretschel, Anu – Nivala, Elina 2012. Osallisuus, kansalaisuus, hyvinvointi. Teoksessa Kiilakoski, Tomi – Gretschel, Anu (toim.) Muistiinpanoja demokratiaoppitunnista. Millainen on lasten ja nuorten kunta 2010-luvulla? Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 57. 5–7.

Kopakkala, Aku 2008. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. 2.painos. Helsinki: Edita.

Kuntalaki 365/1995. Annettu Helsingissä 17.3.1995.

Lane, Kristi 2012. Lane, Kristi 2012. Feelings are real. Florence, KY, USA: Routledge.

Lastensuojelulaki 417/2007. Annettu Helsingissä 13.4.2007.

Maslow, Abraham 1970. Motivation and Personality. 2.painos. New York: Harper & Row.

Niemi, Reetta 2008. Osallisuus koulussa: sanahelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus? Teoksessa Lanas, Maija – Niinistö, Hanna – Suoranta, Juha (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. 121–147.

Nousiainen, Leena – Piekkari, Ulla 2007. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu. Koulun kehittämisen kansio. Materiaalipaketti. Opetusministeriö.

Nuorisolaki 72/2006. Annettu Helsingissä 27.1.2006.

Nurmi, Jari-Erik – Ahonen, Timo – Lyytinen, Heikki – Lyytinen, Paula – Pulkkinen, Lea – Ruoppila, Isto 2008. Ihmisen psykologinen kehitys. 1.-3.painos. Helsinki: WSOY Opetusmateriaalit Oy.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Verkkodokumentti. <www.oph.fi/ops/perusopetus/po_16_1_versio.doc>. Luettu 01.12.2013.

Opetushallitus 2012. Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014. Verkkodokumentti.

<http://www.oph.fi/download/146131_Luonnos_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf>. Luettu 01.12.2013.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: Opetus vuosiluokilla 1-2. Luonnos 15.4.2014. Verkkodokumentti. <http://oph.fi/download/156871_perusopetus_perusteluonnos_vuosiluokat_1_2.pdf>. Luettu 05.9.2014.

Pelastakaa Lapset ry 2014. Lapsen osallisuus. Verkkodokumentti. <<http://www.pelastakaalapset.fi/jarjesto/lapsen-oikeudet/lapsen-osallisuus/>>. Luettu 05.09.2014.

Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 21.8.1998

Perustuslaki 731/1999. Annettu Helsingissä 11.6.1999.

Platon 2011. Valtio. Itkonen-Kaila, Marja (suom.). 2.painos. Helsinki: Otava.

Salovaara, Reija – Honkonen, Tiina 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Opetus 2000 julkaisusarja. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Theobald, Maryanne – Danby, Susan – Ailwood, Jo 2011. Child participation in the early years: Challenges for education. Australasian Journal of Early Childhood 36 (3). 19–26.

The Virtues Project™ n.d. Verkkodokumentti.
<<http://www.virtuesproject.com/homepage.html>>. Luettu 02.11.2014

THL 2014. Kasvun kumppanit. Lasten hyvinvointia vahvistamassa. Mitä osallisuus on? Verkkodokumentti. <http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi/tyon/periaatteet/osallisuus> . Luettu 13.01.2014.

Von Wright, Georg Henrik 2001. Hyvän muunnelmat. Oittinen, Vesa (suom.). Helsinki: Otava.

WHO 2012. Social determinants of health and well-being among young people. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey. Health policy for children and adolescents, no.6. 45–60.

YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus 1989.

